

ANALYSE ETHOLOGIQUE DES
INTERACTIONS AGONISTIQUES CHEZ DES ENFANTS
"INADAPTES SCOLAIRES"

Hélène Lamy

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade
de Maîtrise ès arts en psychologie (M.A.)

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

NOVEMBRE 1978

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette étude voulait explorer les interactions agonistiques, i.e. l'initiation des comportements agressifs et les réponses à ceux-ci survenant chez des enfants "inadaptés scolaires", pendant des périodes d'activités scolaires. Nous avons observé 33 enfants répartis en trois groupes d'âge différent (76, 84 et 92 mois), pendant 18 périodes de 15 minutes. Suivant les règles de l'éthologie, nous avons d'abord décrit chacune des unités de comportements observés, puis avons procédé à l'analyse des comportements agonistiques en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants. Nous avons également étudié les comportements émis pendant les dix secondes précédant et suivant l'interaction, périodes composant les étapes "avant" et "après", dans une situation agonistique. Enfin, pour compléter le portrait des 189 interactions observées, nous les avons analysées en fonction de la composition des dyades, de leur durée, de leur terminaison et des activités du groupe et de la position spatiale des enfants. Nous avons également considéré l'intervention du professeur.

Les données soulignent que les enfants manifestent généralement leur agressivité par des attaques physiques. Cependant, les façons d'y répondre sont nombreuses, les plus fréquentes étant l'absence de réaction et la riposte agressive.

Nous avons noté que les comportements émis dans une situation agonistique peuvent varier selon l'âge ou le sexe des enfants. Les données obtenues, de même que la méthode utilisée, font l'objet de notre discussion.

Rozal Waud
Keleno Lamy



Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre premier - Ethologie humaine et comportements agressifs chez l'enfant.....	5
Contexte théorique.....	6
L'approche éthologique.....	9
Etudes éthologiques des comportements agressifs chez l'enfant.....	20
Opérationnalisation et présentation des objectifs de la recherche.....	32
Chapitre II - Description de l'expérience.....	40
Sujets.....	41
Equipement.....	43
Déroulement.....	45
A) Enregistrements des périodes d'observation sur bandes audio-visuelles.....	45
B) Elaboration de l'éthogramme.....	48
C) Elaboration de la grille d'observation.....	54
Chapitre III - Résultats.....	57
Méthodes d'analyse.....	58
Présentation et analyse des résultats.....	60
Etude des comportements.....	61

A) Analyse globale des comportements manifestés dans une situation agonistique.....	61
B) Analyse des comportements manifestés selon les étapes de la situation agonistique.....	77
1. Analyse des comportements manifestés "avant" l'interaction agonistique.....	78
2. Analyse des comportements agonistiques.....	85
3. Analyse des comportements manifestés "après" l'interaction agonistique.....	111
C) Analyse séquentielle des comportements agonistiques.....	118
Portrait analytique des interactions agonistiques..	122
A) Composition des dyades.....	123
B) La durée des interactions.....	126
C) La terminaison des interactions.....	128
D) L'intervention du professeur.....	131
E) Les facteurs situationnels.....	134
1. Les types d'activités en cours.....	134
2. Le facteur spatial.....	137
Chapitre IV - Discussion.....	145
Conclusion.....	158
Appendice A - La composition des groupes.....	161
Appendice B - L'équipement.....	163
Appendice C - Le répertoire des comportements.....	170
Appendice D - Grille d'observation et Définitions des étapes.....	193

Appendice E - Les comportements selon les étapes de la situation agonistique I: Tableaux des unités de comportements en fonction du sexe ou du rôle des enfants.....	196
Appendice F - Les comportements selon les étapes de la situation agonistique II: Tableaux des catégories de comportements en fonction des interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	221
Appendice G - La séquence agonistique: tableaux des comportements précédant et suivant les types de comportements agressifs.....	229
Remerciements.....	232
Références.....	233

Liste des tableaux

Tableau

1	Cycle de rotation des périodes d'enregistrement pour chacun des groupes.....	46
2	Répartition des unités d'observation selon les groupes d'âge, le sexe et le rôle des enfants...	62
3	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements aux trois étapes (avant, pendant, après).....	64
4	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle, des 18 catégories de comportements observés aux trois étapes (avant, pendant, après).....	66
5	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements observés à l'étape "avant".....	79
6	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle des 11 catégories de comportements observés à l'étape "avant" (Méthode du test G).....	82
7	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements observés à l'étape "pendant": période d'émission des comportements agressifs.....	87
8	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle des 6 catégories de comportements observés à l'étape "pendant": périodes d'émission des comportements agressifs (Méthode du test G).....	91
9	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements observés à l'étape "pendant": période de réponses aux comportements agressifs.....	97
10	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle des 11 catégories de comportements observés à l'étape "pendant": période de réponses aux comportements agressifs (Méthode du test G).	102

Tableau

11	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements observés à l'étape "pendant": période de temps morts.....	107
12	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle des 13 catégories de comportements observés à l'étape "pendant": période de temps morts (Méthode du test G).....	109
13	Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories de comportements observés à l'étape "après".....	113
14	Comparaison selon les groupes, le sexe et le rôle des 11 catégories de comportements observés à l'étape "après" (Méthode du test G).....	115
15	Composition des dyades selon le groupe d'âge....	124
16	Durée des interactions agonistiques selon les groupes d'âge et les types de dyades.....	127
17	Types d'activités de la classe lors des interactions agonistiques selon le groupe d'âge et le type de dyades.....	130
18	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des interactions selon la distance entre les enfants au début et à la fin de chaque étape (avant, pendant, après).....	132
19	Types d'intervention du professeur selon le récepteur du comportement.....	135
20	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements terminaux selon le groupe d'âge, le sexe et le rôle des acteurs.....	139
21	Composition des groupes.....	162
22	Nomenclature des appareils utilisés.....	164
23	Répartition des catégories selon les classes de comportements.....	171
24	Description des catégories et unités de comportements (éthogramme).....	172

Tableau

25	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements présentés aux trois étapes (avant, pendant, après) selon les groupes, le sexe et le rôle.....	197
26	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements présentés à l'étape "avant" selon les groupes, le sexe et le rôle.....	203
27	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements présentés à l'étape "pendant": période d'émission de comportements agressifs selon les groupes, le sexe et le rôle.	206
28	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "pendant": période de réponses aux comportements agressifs selon les groupes, le sexe et le rôle.	208
29	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "pendant": période de temps morts selon les groupes, le sexe et le rôle.....	214
30	Fréquences absolues et relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "après" selon les groupes, le sexe et le rôle.....	218
31	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements présentés aux trois étapes (avant, pendant, après) selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe, et rôle/sexe.....	222
32	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements présentés à l'étape "avant" selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	224
33	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "pendant": période d'émission des comportements agressifs selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	225
34	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "pendant": période de réponses aux comportements agressifs selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	226

Tableau

35	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "pendant": période de temps morts selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	227
36	Fréquences relatives (en pourcentage) des comportements observés à l'étape "après" selon les interactions rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe.....	228
37	Fréquences absolues des comportements précédant l'émission d'un comportement agressif (selon les catégories).....	230
38	Fréquences absolues des comportements suivant l'émission d'un comportement agressif (selon les catégories).....	231

Liste des figures

Figure

1	Diagramme des comportements précédant et suivant immédiatement les types de comportements agressifs.....	120
2	Dimensions du local I et disposition du matériel audio-visuel.....	165
3	Dimensions du local II et disposition du matériel audio-visuel.....	166
4	Dimensions du local III et disposition du matériel audio-visuel.....	167
5	Dimensions du local d'audio-visuel et disposition du matériel audio-visuel.....	168
6	Répartition du matériel audio-visuel dans chacun des locaux.....	169

Introduction

Si nous voulons traduire dans un langage familier et courant l'idée qu'une interaction agonistique se produit entre deux enfants, nous nous exprimerons généralement ainsi: "les enfants "se battent", "se disputent", "se chicanent", "se querellent", "se chamaillent". Par ces termes, nous signifions la présence de comportements agressifs et de réponses à ceux-ci. Une première question a été l'objet de notre intérêt. Quel est le répertoire de ces comportements sociaux particuliers chez l'enfant? puis découlant de celle-ci: comment ces comportements s'organisent-ils selon une séquence temporelle; que se passe-t-il avant ou après une interaction agonistique? Que dire des facteurs situationnels tels que les moments auxquels les interactions se produisent, leur durée, la façon dont elles se terminent, etc.? Et enfin, nous nous sommes interrogée par rapport au type d'enfant étudié, l'inadapté scolaire: y aura-t-il des différences selon l'âge et le sexe pour chacune des questions posées?

Dans notre recherche, les réponses à ces multiples questions ont été investiguées en fonction d'une discipline encore récente, l'éthologie appliquée à l'humain.

Nous présentons donc le compte rendu de notre travail suivant quatre étapes distinctes, chacune d'elles correspondant

aux chapitres du présent texte.

Dans un premier temps, nous présentons l'approche éthologique en décrivant les aspects théoriques et pratiques qui la caractérisent et ce, après avoir brièvement exposé son développement par rapport à l'étude de l'homme. Nous analysons également de quelles façons les éthologues ont étudié les comportements agressifs ou agonistiques chez l'enfant.

Enfin, nous formulons une opérationnalisation des comportements agressifs et spécifions les objectifs de la recherche. Dans un deuxième temps, nous exposons l'aspect méthodologique de notre recherche par une description des sujets, de l'équipement et du déroulement de notre étude. Une troisième partie concerne les réponses à nos questions: nous présentons par quelles méthodes elles ont été analysées et par la suite, nous analysons les données d'observation obtenues. Enfin, dans un dernier temps, nous discutons les aspects méthodologiques de notre recherche, de même que les données obtenues, pour finalement dégager les principales conclusions à tirer de cette expérience.

Notre connaissance encore limitée de la méthode utilisée dans notre recherche, l'éthologie, de même que le manque de données objectives concernant notre objet d'étude, les comportements agonistiques, justifient, à notre avis, la pertinence de notre démarche. Spécifions que notre travail n'est qu'une

étape préliminaire à l'investigation des comportements agonistiques sous l'angle de l'approche éthologique et, de ce fait, elle est essentiellement exploratoire et descriptive.

Chapitre premier

Ethologie humaine et comportements
agressifs chez l'enfant

Contexte théorique

Depuis longtemps, la curiosité des chercheurs a été suscitée par les conduites agressives de l'homme et la multitude d'explications qu'ils ont tenté d'apporter à engendré un foisonnement d'écrits.

Le lecteur, confronté à l'abondante documentation consacrée à l'étude de l'agressivité, peut se rendre compte de la confusion qui plane autour de ce concept: agression, hostilité, destruction, violence, colère, semblent tous synonymes. Il peut également constater que les interrogations des chercheurs ont conduit à l'élaboration de nombreuses théories. Ainsi, certains considèrent que l'agressivité est innée et l'expliquent en terme d'instinct. Cette position rejoint les adeptes des écoles psychanalytiques et éthologiques et les noms de Freud et Lorenz y sont particulièrement associés. D'autre part, certains théoriciens croient que l'agressivité est un phénomène appris et l'expliquent donc en termes d'influence de l'environnement. C'est la position des behavioristes auxquels le nom de Skinner est rattaché. Enfin, aux écoles instinctivistes et environnementalistes se greffent toutes celles qui cherchent dans la structure physiologique de l'homme l'explication d'un tel comportement.

Dans cette riche documentation, on doit également inclure tous les écrits qui résultent de l'expérimentation scientifique et dont le but est évidemment de vérifier les hypothèses qui résultent de l'observation, plus souvent empirique que systématique semble-t-il, car à ce point, les références sont déjà moins nombreuses.

L'observation des comportements agressifs paraît, en effet, être un objet de moindre intérêt chez les chercheurs et il faut se reporter à une cinquantaine d'années pour en retrouver le plus grand nombre d'études.

Ces dernières étaient généralement réalisées auprès d'enfants et les comportements étudiés reflètent bien l'imprécision de l'époque: observation de la "colère" (Gates, 1926; Goodenough, 1931; Hall, 1899; Ricketts, 1934) des comportements égocentriques (Smith, 1927), des comportements "de résistance" (résistant behavior) (Levy, 1925), des comportements "dominants et ascendants" (Cates, 1939; Jack, 1934; Page, 1936).

Bien que certaines de ces études revêtent un caractère intéressant par le portrait qu'elles ont pu faire des interactions survenant entre les enfants (Bott, 1928; Dawe, 1934) c'est l'usage de catégories trop larges, souvent mal définies et, en conséquence, sujettes à interprétation de la part des observateurs (v.g. acte hostile, compétitionner) qui les rend aujourd'hui peu pertinentes.

Depuis quelques années, les études d'observation semblent être l'objet d'un nouvel intérêt de la part des chercheurs et on peut sans aucun doute y établir une relation avec le développement de l'éthologie humaine. Cette nouvelle discipline met en effet l'accent sur la phase préliminaire de toute recherche, i.e. l'observation, par l'importance qu'elle accorde à la description des comportements sous forme d'unités. Les qualités incontestables de cette approche ont déterminé notre choix en faveur de l'utilisation des principales techniques éthologiques pour étudier l'agressivité chez l'enfant. Ces remarques, ajoutées aux constatations précédentes, semblent justifier notre intention de limiter le compte-rendu de l'état actuel des recherches aux travaux qui ont étudié les comportements agressifs de l'enfant dans une perspective éthologique.

Nous allons donc présenter cette discipline en traçant les grandes lignes de son développement et en exposant les techniques d'analyse qui la caractérisent. Puis, dans un deuxième temps, nous jetterons un regard critique sur les études ayant investigué le problème des comportements agressifs par le biais de l'approche éthologique. Enfin, après avoir présenté l'opérationnalisation du comportement agressif, nous ferons part des objectifs spécifiques de la recherche.

L'approche éthologique

Les spécialistes du comportement s'accordent aujourd'hui pour définir l'éthologie comme étant "l'étude biologique du comportement" (Doré, 1978; Eibl-Eibesfeldt, 1972; McGrew, 1972). En effet, l'éthologie, d'abord science de la nature et branche de la biologie, a emprunté à cette dernière les méthodes descriptives (comparatives et causales) et analytiques pour les appliquer à l'étude du comportement animal et plus récemment à celle du comportement humain.

Bien que l'on situe ses origines vers le milieu du siècle dernier en référence aux travaux de Charles Darwin (1859, 1871, 1872), on considère plus généralement que l'éthologie moderne s'est implantée parmi les disciplines scientifiques au début des années trente avec les travaux de Konrad Lorenz (1931) et Nicolas Tinbergen (1951).

La contribution originale de ces deux chercheurs repose sur la place prépondérante qu'ils accordent à l'observation systématique en milieu naturel et à l'utilisation de la méthode comparative entre les diverses espèces étudiées.

Tous deux centrent leurs recherches en fonction des problèmes de l'évolution et plus particulièrement à l'investigation des modes innés de comportements sociaux: Lorenz étudiant surtout l'aspect ontogénétique et phylogénétique de ceux-ci et Tinbergen se concentrant davantage sur les problèmes de

fonction, c'est-à-dire découvrir en quoi les comportements étudiés contribuent à l'adaptation.

Leur champ d'intérêts, c'est-à-dire la communication chez les animaux, occupe une place de première importance dans le développement de cette discipline. Dans sa revue des origines et du développement de l'éthologie, Doré (1978) souligne en effet que, dès le début, les dimensions sociales du comportement animal étaient l'objet d'une attention particulière de la part des éthologues: c'est en fonction de celles-ci qu'étaient élaborés les principaux concepts. La notion de "déclencheurs sociaux" et par la suite celles de la distribution spatiale (domaine vital, territoire, mode de dispersion), la structure des groupements (hiérarchie et dominance) et l'ontogénèse des comportements sociaux ont donc suscité un grand nombre d'investigations.

La transposition des concepts éthologiques à l'étude du comportement social de l'homme s'est produite au début des années soixante, période à laquelle une querelle, vieille de quinze ans, semblait s'atténuer entre ceux qui, d'une part mettaient l'accent sur l'influence de l'environnement pour expliquer le comportement et ceux qui, d'autre part, insistaient davantage sur la détermination génétique. La restauration du concept d'instinct et de comportement inné avait en effet engendré la controverse "inné-acquis" entre psychologues expérimentaux

et éthologues et cette polémique s'estompait lorsque les premiers écrits d'éthologie humaine ont paru. Il s'agissait cependant d'ouvrages de vulgarisation (Ardrey, 1961, 1966; Lorenz, 1963, 1973; Morris, 1968, 1969, 1971) qui tentaient une interprétation éthologique du comportement social de l'homme, mais auxquels plusieurs reprochaient le manque de rigueur et la contribution limitée des spéculations effectuées (Callan, 1970; McGrew, 1972, Montagu, 1968).

Cet état de fait associé à une application inadéquate et incomplète de l'approche, rendent difficiles les débuts de l'éthologie humaine.

Les questions de recherche formulées par l'éthologue s'orientent généralement en rapport avec les deux problèmes suivants: la causalité de comportement et sa fonction (Blurton-Jones, 1972; Doré, 1978; Strayer, 1978; Tinbergen, 1963).

Doré (1978) précise de quelle façon ces deux problèmes peuvent être envisagés:

Le premier problème peut se subdiviser en trois questions: la causalité immédiate, c'est-à-dire l'influence des facteurs génétiques, physiologiques et écologiques; l'ontogénèse au cours de laquelle l'interaction entre l'animal et l'environnement se façonne sur une base individuelle; la phylogénèse ou l'évolution de l'espèce. Le second problème, celui de la fonction, consiste à étudier les conséquences plutôt que les causes d'un comportement observé et à découvrir en quoi il contribue à l'adaptation, c'est-à-dire quelles exigences du milieu il satisfait et de quelle manière il les satisfait.

Strayer (1978) transpose les problèmes de causalité et de fonction du comportement en cinq questions spécifiques, lesquelles permettent une distinction entre les orientations conceptuelles de l'éthologie et les autres disciplines comportementales.

La première question, dit-il, concerne l'organisation ou la structure du comportement étudié. Il s'agit d'une question fondamentale puisque la réponse à celle-ci (i.e. les descriptions de comportements) permet d'examiner les deux interrogations suivantes, soit les causes et les fonctions de ces comportements. Selon l'auteur, ces problèmes particularisent la recherche et les théories en psychologie. Elles y ont une place prépondérante alors qu'elles sont de moindre importance pour les éthologues. Les deux disciplines se distinguent davantage par rapport aux deux questions suivantes: l'ontogénèse et la phylogénèse. De l'avis de Strayer, l'approche éthologique du développement et de l'évolution accorde plus d'importance à comprendre l'organisation et l'intégration des comportements naturels que ne le fait la psychologie du développement ou la psychologie comparée.

L'auteur ajoute que les cinq perspectives d'étude ont engendré des diversités à l'intérieur même de l'éthologie et il souligne l'existence de deux courants distincts au niveau de la recherche: le chercheur préoccupé par l'organisation des schèmes

individuels de comportements, leurs causes et leurs développements, rejoint le mouvement de l'éthologie classique alors que celui qui s'intéresse à l'organisation des comportements sociaux, à leurs fonctions et à leur évolution est identifié à l'approche de l'éthologie sociale.

Mc Grew (1972) établit une relation entre le nombre croissant de publications revendiquant l'appellation "éthologique" et la confusion qui règne par rapport à cette discipline. En effet, plusieurs investigations ont adopté des "attitudes" éthologiques sans toutefois respecter l'ensemble des éléments qui composent l'approche; et c'est pourquoi, selon l'auteur, l'éthologie doit endosser pour son propre compte, des études qui n'ont qu'un point de commun avec sa démarche: certaines par exemple, considèrent seulement un aspect de la méthode (les descriptions objectives des comportements), alors que d'autres n'ont que le contexte d'étude (la situation naturelle) ou le concept étudié (dominante, territorialité) de semblable.

Un certain nombre d'études, encore trop restreint, a cependant contribué à l'établissement d'une véritable approche éthologique de l'homme. Il faut retenir les noms de Blurton-Jones (1972), Bowlby (1969), Hinde (1972, 1974), Hutt et Hutt (1970), Mc Grew (1972) et Strayer et Strayer (1976) parmi ceux qui ont participé à la création d'un nouveau mode d'investigation de l'homme. Jusqu'à maintenant, les études ont examiné

les relations mère-enfant, avec une importance particulière à la notion "d'attachement", la communication non-verbale et surtout le développement des rapports sociaux chez l'enfant. Nous étudierons plus en détails l'apport de l'éthologie à l'étude des comportements sociaux de l'enfant dans une partie ultérieure de ce chapitre. Auparavant, il nous paraît important de préciser ce qui particularise cette approche sur les plans théorique et méthodologique.

Les préoccupations théoriques originales de l'éthologie impliquent cependant l'utilisation de méthodes et techniques particulières. C'est par le biais de l'observation directe des comportements dans leur environnement naturel que l'éthologue peut élucider les problèmes de causalité, de développement, d'évolution ou de fonction d'un comportement et deux techniques d'analyse découlent directement de l'observation: la construction de l'éthogramme et l'analyse séquentielle des comportements.

Nous avons déjà souligné que la méthode éthologique se distinguait des autres approches par l'importance accordée à la phase descriptive des observations. Cette étape préliminaire se caractérise par la construction de l'éthogramme ou du répertoire de tous les comportements caractéristiques d'un individu dans un contexte d'étude donné. Plus spécifiquement, l'élaboration de l'éthogramme consiste à respecter les trois

étapes de la démarche suivante:

- identifier chacune des unités de comportements observées et leur attribuer un code,
- décrire chacune des unités,
- noter leur fréquence d'apparition dans la situation étudiée.

Ainsi, on constate que les données descriptives des comportements humains, transposées en unités observables et mesurables sont, encore à ce jour, assez limitées. Grant, (1965, 1970, 1973) semble avoir été le premier chercheur à y accorder une attention particulière en décrivant les comportements non-verbaux et particulièrement les expressions faciales d'individus en situation d'entrevue. Il a inventorié plus d'une centaine d'unités de comportements dans le contexte de son étude et en a décrit 36 sous une forme précise et concise (v.g. "Lécher les lèvres; la langue est passée au-dessus des lèvres") (p. 72)¹.

Par la suite, la majorité des auteurs ont imité la démarche de Grant en incluant la description de l'inventaire des unités comportementales dans le compte-rendu de leur recherche.

Ainsi, Smith et Connolly (1972) ont relevé 38 unités de comportements dans leur étude du jeu et des interactions

¹"Lips over: the tongue is passed over the lips".

sociales chez des enfants d'âge pré-scolaire. Ces comportements sont présentés sous quatre catégories: expression faciale, vocalisations, activités motrices spécifiques et interactions sociales spécifiques. Bien que la majorité des comportements soient décomposés en unités suffisamment petites pour en permettre une identification facile, certaines nous paraissent plus générales et interprétatives, puisqu'elles font référence à l'aspect motivationnel ou fonctionnel du comportement; c'est le cas des comportements identifiés par les termes "menace", "bataille", "soumission", "rejet".

Blurton-Jones (1972) a également élaboré un répertoire des comportements d'enfants de deux et quatre ans. Il dénombre 29 unités de comportements et les décrit avec une précision et une objectivité qui semblent correspondre davantage à celle recherchée par les éthologues. Sa présentation des unités ne fait toutefois l'objet d'aucune catégorisation.

Cependant, Mc Grew (1972) paraît être le seul chercheur à avoir tenté d'inventorier le répertoire complet des comportements manifestés par un enfant: il a relevé 133 unités de comportements en observant des enfants de trois et quatre ans lors de situations de jeux dans le cadre de l'école pré-maternelle (Nursery School).

L'auteur identifie les comportements en excluant les dénominations inférentielles ou motivationnelles et les décrit

généralement en terme de "schèmes moteurs" (motor patterns); par contre, le degré de précision de ces descriptions est variable. Les unités de comportements sont présentées et catégorisées en fonction des parties du corps impliquées: schèmes du visage, schèmes de la tête, gestes, postures et schèmes des jambes, schèmes moteurs grossiers et locomotion. La présentation de Mc Grew déborde les cadres de l'éthogramme puisque chaque description est enrichie de données supplémentaires concernant l'exécution, le développement et la fonction de ce comportement. Lorsque le comportement possède un équivalent à l'intérieur du répertoire des primates non-humains, l'auteur expose les résultats de certaines recherches pour des fins comparatives. Il fait également des spéculations quant à la signification évolutive et la valeur de survie des unités de comportements de nature sociale.

Ces différentes présentations du répertoire de comportements de l'homme nous paraissent être des tentatives de première importance pour résoudre l'absence d'unicité dans la terminologie et la variabilité du degré de précision rencontré par rapport aux descriptions des comportements humains. L'utilité de l'éthogramme est évidente si l'on considère qu'une présentation unifiée, ou tout au moins claire et précise, des comportements observés peut favoriser la reproduction d'études semblables et, par conséquent, augmenter la validité des différentes comparaisons effectuées.

La description des comportements favorise également la connaissance de la structure ou de l'organisation de ceux-ci et constitue le pré-requis essentiel à l'étude de la causalité ou de la fonction du comportement. Les éthologues considèrent généralement que lorsque deux comportements se présentent successivement dans le temps, il est possible de trouver quelques indications au sujet de leur causalité et c'est pourquoi ils ont mis au point la technique de l'analyse séquentielle.

L'analyse des séquences occupe en effet une place importante parmi les méthodes utilisées par les éthologues parce qu'elle permet une évaluation objective des interrelations entre certains comportements en favorisant la réponse aux questions de ce genre: "Est-ce que l'apparition du comportement B est reliée à la présentation du comportement A qui l'a précédé?" Ce comportement peut faire partie du répertoire de l'émetteur lui-même (étude des séquences individuelles) ou de celui du récepteur (étude des séquences d'interactions), mais quel que soit le problème étudié, le chercheur examine sous quelles conditions le comportement se présente et peut, par la suite, formuler des hypothèses sur l'organisation d'un comportement ou d'une interaction dans un contexte donné.

Plusieurs modèles statistiques permettent la réalisation d'une analyse séquentielle (chi carré, analyse factorielle, etc.) et le choix du modèle détermine le niveau de spécificité désiré (Cane, 1961; Hutt et Hutt, 1970; Slater, 1973).

Cependant, l'étude la plus simple et la plus souvent utilisée dans les travaux éthologiques est celle qui s'appuie sur le modèle du chi carré. Cette analyse consiste dans un premier temps à noter la présentation des comportements dans un ordre temporel (Qu'est-ce qui suit quoi?) et de comparer statistiquement dans un deuxième temps, la fréquence avec laquelle un événement en suit un autre (fréquence observée) par rapport avec la fréquence estimée si les comportements étaient présentés au hasard (Bateson, 1968; Grant, 1970, 1973; Hinde, 1974; Hutt et Hutt, 1970; Slater, 1973).

Quoique les modèles théoriques suggérant cet aspect particulier de la méthode soient nombreux, les études éthologiques humaines l'utilisant sont rarissimes. Cependant, Grant (1970) a tenté d'appliquer cette technique en analysant les comportements non-verbaux présentés par des personnes en situation d'entrevue, démarche essentiellement exploratoire puisque la fréquence d'apparition de certaines unités de comportements était inférieure à la fréquence minimale de 5 recommandée pour effectuer de tels calculs.

Grant a d'abord considéré un groupe de quatre comportements ("sourire en coin", "serrer les lèvres", "lécher les lèvres" et "avaler") et les a mis en relation avec d'autres comportements. Il a ainsi obtenu 12 séquences dyadiques qui semblaient apparaître avec des fréquences plus élevées que celles

attendues si les comportements s'étaient manifestés au hasard. Selon Grant, le facteur commun à ces comportements est qu'ils sont l'expression d'un état émotionnel d'une "affirmation" de l'individu. L'auteur a également identifié trois autres causes qui pourraient expliquer l'interrelation constatée entre certains comportements: deux comportements "se manifestaient successivement dans le temps parce qu'ils sont en rapport avec la "soumission", la "relaxation" ou le "contact". Enfin, l'auteur présente graphiquement l'ensemble des séquences observées en relation avec chacun des quatre aspects considérés et le diagramme obtenu nous permet de visualiser les interrelations existant entre chacun.

Pour faire suite à cette présentation de l'approche éthologique, nous examinerons maintenant de quelles façons des chercheurs ont tenté d'en appliquer les principes dans l'étude des comportements agressifs ou agonistiques de l'enfant.

Etudes éthologiques de l'enfant et comportements agressifs

Un premier survol de la documentation permet de constater qu'aucun éthologue n'a entrepris d'investiguer des comportements de nature agressive ou agonistique chez l'enfant en respectant systématiquement toutes les règles de l'approche éthologique. C'est généralement dans le cadre plus large de l'étude

des relations sociales chez l'enfant qu'ils ont abordé la notion d'agressivité, bien qu'on retrouve quelques recherches ayant étudié ce concept en relation avec d'autres notions (la territorialité, la dominance, la hiérarchie dans un groupe ou la densité spatiale).

Cette section présente les recherches qui ont apporté des informations susceptibles de contribuer directement à l'élucidation du problème étudié. Trois études seulement ont analysé les comportements agonistiques ou agressifs dans une perspective directement applicable à la présente recherche, soit en fonction de la description systématique de ceux-ci ou de leur organisation.

Un premier auteur, Blurton-Jones (1972) a voulu mettre en relief les genres d'interactions pouvant survenir à l'intérieur de groupes d'enfants. Pour y parvenir, il a observé 25 enfants répartis en deux groupes d'âge de deux et quatre ans. Ces groupes étaient composés d'un nombre à peu près égal de garçons et de filles réunis à l'intérieur d'une garderie. Chaque enfant était observé individuellement pendant 15 périodes d'une durée de cinq minutes et les données étaient enregistrées de façon continue.

Blurton-Jones décrit 29 unités de comportements et il analyse chacun d'eux en relation avec les trois facteurs suivants: "jeux rudes" (rough and tumble play) versus travail,

agression et social.

Le grand intérêt de la recherche est la distinction que Blurton-Jones établit entre "jeux rudes" et "comportements agressifs", catégories qu'il considère tout à fait indépendantes et impliquant des motivations presque opposées. Les résultats de l'analyse factorielle démontrent que les comportements "rire", "courir", "sauter", "frapper" et "lutter" ont une forte relation avec la catégorie des jeux rudes, alors que les comportements "fixer", "frapper", "pousser", "prendre", "saisir" "tirer sur" et "froncer les sourcils" sont en corrélation étroite avec la catégorie agression. On retrouve donc des comportements agressifs à l'intérieur de ces deux catégories d'interactions sociales et, selon Blurton-Jones, deux indices permettent de les distinguer: les enfants rient et l'interaction dure plus longtemps pendant les jeux rudes. L'auteur souligne toutefois qu'il est parfois difficile pour l'observateur d'identifier à laquelle des deux catégories correspond l'unité de comportement présentée (par exemple: frapper). Il ajoute qu'il faut alors tenir compte du contexte et des comportements qui ont précédé l'émission de ce comportement; ainsi, "frapper" s'inscrit dans la catégorie des "jeux rudes" lorsque l'enfant souriait dans les secondes antérieures.

Dans son analyse de la catégorie d'interactions "agression", Blurton-Jones met l'accent sur les comportements

"prendre", "saisir", "tirer sur" qui devraient, selon lui, être considérés comme indépendants des comportements agressifs. Il croit en effet que le comportement "prendre" est davantage une action qui provoque l'agression qu'un comportement qui serait contrôlé par les mêmes choses que l'agression" (p. 111)¹. Il doute que ces deux catégories partagent la même causalité et essaie de mettre cette indépendance en évidence en partant de la prémisse suivante: si les deux catégories ont les mêmes causes, on peut supposer que l'enfant porté à réagir agressivement pendant des affrontements impliquant un objet, sera également porté à provoquer ou à initier des interactions de conflit d'objet.

Bien que les résultats ne confirment pas cette hypothèse, Blurton-Jones fait allusion à la composition du groupe et à la hiérarchie à l'intérieur de ce groupe pour expliquer l'absence de la relation souhaitée. Il demeure convaincu que les raisons qui amènent un individu à initier fréquemment des affrontements par rapport à un objet, sont différentes de celles qui l'amènent à agir de façon aggressive, quels que soient ses motifs.

L'argumentation de Blurton-Jones peut être plausible, mais nous ne croyons pas que la confirmation de son hypothèse

¹"Taking is really the situation that evokes aggression, rather than being a behaviour controlled by the same things as aggression".

puisse démontrer la différence de causalité entre les comportements agressifs physiques et les affrontements par rapport à un objet. En effet, Blurton-Jones suppose que le type de provocation n'a pas d'importance et que l'enfant qui est agressif dans une situation, le sera nécessairement dans l'autre. Or, il n'y a aucune preuve empirique que les enfants aient un répertoire varié de comportements agressifs et que celui qui réagit agressivement par rapport à une attaque de ses possessions sera également porté à provoquer ces situations.

Enfin, dans sa conclusion, Blurton-Jones souhaite que le chercheur intéressé par les causes et le développement de l'agressivité présente clairement ce qu'il entend par "agressivité". Or, il est surprenant de constater qu'il n'a lui-même apporté aucune définition de ce concept.

Un second auteur, Mc Grew (1972) a écrit un ouvrage général portant sur l'étude éthologique des comportements de l'enfant et principalement consacré à la description de l'organisation sociale de groupes d'enfants de 3 et 4 ans. Les objectifs de l'auteur étaient de présenter un portrait général des interactions chez l'enfant. Il a formé trois catégories d'interactions: les interactions agonistiques, les interactions quasi-agonistiques et les interactions non-agonistiques. Mc Grew définit le comportement agonistique comme étant composé de:

Comportement agressif (i.e. comportement qui produit normalement des dommages, blessures ou la fuite de l'enfant vers qui ils sont adressés (v.g. attaque, menace). Les comportements de crainte (i.e. comportement émis par l'enfant agressé et visant à réduire les dommages ou menaces (v.g. fuite, posture soumise) et le comportement de défense (i.e. comportement par lequel l'enfant agressé empêche que l'attaque de l'agresseur soit complétée mais sans qu'il s'agisse d'un comportement de contre-attaque, de fuite ou de soumission; v.g. menace de revanche) (p. 22)¹.

Il est surprenant de constater une telle opérationnalisation des comportements agonistiques chez un auteur qui a pris autant de soin à décrire les comportements. Il semble en effet assez peu logique d'accorder autant d'importance à l'objectivité et à la présentation détaillée et minutieuse des descriptions de comportements pour ensuite regrouper ces unités à l'intérieur d'une catégorie aussi mal définie, inférentielle et interprétative que celle des comportements agonistiques.

Mc Grew transpose directement à l'homme une constatation résultant de l'observation du comportement animal: la définition qu'il propose est en effet identique à celles des

¹Aggressive behavior (i.e. behavior which normally produces injury to or flight by the child to whom it is directed; v.g. attack, threat), fearful behavior (i.e. behavior by an aggressed-against child which reduces damage or threatening; v.g. flight, submissive, posture) and defensive behavior (i.e. behavior by an aggressed-against child which prevents an aggressor's attack from being completed, but without either attacking in return or fleeing or submitting, v.g. retaliatory threat).

éthologues étudiant les animaux (Scott et Fredericson, 1951).

Préjuger que les composantes des échanges agressifs (traduit par la définition des comportements agonistiques) soient similaires chez l'enfant et l'animal, semble assez dangereux, puisque aucune étude n'a encore mis cet aspect en évidence. Il aurait sûrement été plus logique de chercher à savoir si l'organisation de l'échange agressif tel que décrit chez l'animal trouvait son équivalent chez l'enfant plutôt que de déduire l'existence de schèmes identiques.

La deuxième catégorie d'interaction sociale est celle des comportements quasi-agonistiques. Mc Grew la présente comme étant équivalente à la catégorie des "jeux rudes" utilisée par certains auteurs (Harlow et Harlow, 1965), et semblable à la catégorie des comportements agonistiques à cause de la similitude de certains schèmes moteurs. Il définit ainsi les comportements quasi-agonistiques: "activité énergique, rude, qui ne cause pas de dommage ou n'entraîne pas la séparation" (pp. 22-23)¹.

Cette définition nous paraît beaucoup trop générale et vague pour comprendre ce qui la distingue de la catégorie précédente. En fait, nous ne savons pas davantage en quoi elle

¹"Vigorous gross activity which does not result in separation or injury".

est semblable, puisque l'auteur ne le précise pas. Heureusement, dans une partie intitulée "Organisation fonctionnelle des schèmes moteurs", Mc Grew présente une liste de schèmes de comportements se manifestant significativement plus souvent pendant les interactions agonistiques/quasi-agonistiques. Cette liste n'aide pas à saisir la distinction entre les deux catégories (puisque'elles sont regroupées), mais elle précise les comportements qui y sont inclus: reculer, battre, tabasser, opposer le corps, poursuivre, tomber (involontaire), fuir, reculer (flinch), élever le bras, mouvement circulaire du bras, immobile, rire, visage souriant (Play face), tirer, coup de poing, pousser, vocalisation et lutter.

Nous comprenons mal toutefois que le répertoire des comportements présentés à l'intérieur des deux types d'interactions (non-agonistique et agonistique/quasi-agonistique) inclut des comportements agressifs tels que mordre, lancer, battre (beat open) et coup (punch open). Il est vrai que l'auteur n'a pas clairement défini la notion d'agressivité.

Mc Grew a également étudié quelques facteurs situationnels pour décrire l'organisation des interactions sociales. Ses principales constatations sont qu'il y a peu de différence dans la durée des deux types d'interactions et que le nombre d'interactions agonistiques observées est plus élevé lorsque l'interaction implique un garçon et une fille.

Enfin, compte tenu de l'ensemble des faiblesses décelées à l'intérieur de cette étude, les données obtenues ont pour nous peu d'intérêt. Nous retenons toutefois quelques détails intéressants au niveau de la méthode, comme de noter si les enfants sont ensemble ou séparés au début et à la fin de l'interaction, et de noter qui initie et qui termine l'interaction.

De leur côté, Strayer et Strayer (1976) traitent des interactions agonistiques en relation avec les notions de dominance et de hiérarchie de groupe chez des enfants d'âge préscolaire.

Les auteurs identifient deux composantes à l'intérieur des comportements agonistiques: les comportements initiés (agressifs) d'une part, et les réponses d'autre part. Trois catégories composent les schèmes de comportements initiés: les attaques physiques incluant "poursuite", "tirer-pousser", "frapper", "frapper du pied", "mordre", "lutter"; les mouvements de menace incluant "position de la figure et du corps", "menace de frapper", "menace de frapper du pied", "menace de mordre"; et le conflit de position et d'objet incluant "conflit avec contact physique" et "conflit sans attaque physique". Les réponses aux schèmes de comportements initiés se regroupent sous cinq catégories: Soumission incluant "pleurs", "fuite rapide", "se recroqueviller", "se protéger de la main", "retrait", "reculer",

"demande d'arrêter"; recherche d'aide incluant "chercher l'aide de l'adulte" et "chercher l'aide d'un enfant"; riposte incluant tous les schèmes d'attaque et de menace; perte de l'objet ou de la position et pas de réponses.

Les auteurs ont étudié 443 échanges agonistiques survenus chez 18 enfants, 10 garçons et 8 filles dont la moyenne d'âge était de 4 ans et demi.

Pour chacun des échanges, ils avaient noté l'initiateur, son action, la cible et la réponse de l'enfant-cible. De plus, lorsqu'une interaction comprenait plus d'une séquence agonistique (initiation-réponse), chacune d'elles était enregistrée séparément.

Les résultats démontrent que près de 40% des comportements agressifs manifestés étaient des attaques physiques et plus spécifiquement des schèmes de "frapper" et "pousser-tirer". Les deux autres catégories se partageaient des fréquences à peu près égales d'apparition avec une légère prédominance de mouvements de menace (28% et 33%). Strayer et Strayer ont constaté que les enfants recherchaient rarement de l'aide en guise de réponse à un comportement agressif. Ils présentaient plutôt, et selon des proportions assez égales, les autres catégories de réponses composant le répertoire des comportements. Les auteurs précisent que l'enfant ripostait généralement en effectuant le mouvement de menace, mais lorsque la riposte était

une attaque physique, l'interaction comprenait plusieurs séquences agonistiques. Au contraire, l'absence de réaction amenait automatiquement la fin de l'échange.

L'étude de Strayer met donc en relief les principaux comportements agonistiques apparaissant chez le jeune enfant en situation de jeu et, de ce fait, elle est pour nous la plus intéressante et pertinente que nous ayons recensée. Elle déroge cependant aux règles de l'approche éthologique par l'absence de descriptions des comportements étudiés. Cet aspect constitue une faiblesse assez importante, car certaines des catégories ou comportements identifiés ne sont pas explicités en soi (v.g. lutter pour un objet, rechercher de l'aide) et, par le fait même, davantage sujettes à l'interprétation de la part de l'observateur.

Les autres études recensées ont investigué les comportements agressifs en relation avec la densité spatiale (Hutt et Hutt, 1970) ou la territorialité (Austin et Bates, 1974; Esser, 1968, 1973). Aucune d'entre elles cependant n'inclut des données utiles à la compréhension des comportements agressifs, car ils n'y sont pas définis ou composent une seule catégorie générale.

Le relevé de la documentation nous a donc amenée à constater qu'aucune des recherches ayant abordé l'étude des comportements agressifs de l'enfant ne s'est vraiment conformée

au modèle éthologique. Or, il nous semble que cette approche prend toute sa valeur lorsqu'on en respecte toutes les caractéristiques et plus particulièrement celle de décrire les comportements. Notre connaissance du répertoire des comportements agressifs de l'enfant et davantage de celui des comportements agonistiques demeure assez limitée et le premier objectif fixé dans notre recherche est de tenter d'élaborer l'éventail le plus complet possible de ces comportements sociaux de l'enfant.

Ceci nous amène à considérer un aspect qui caractérise notre échantillon: l'inadaptation scolaire, non pas en fonction de ses causes ou origine, mais par rapport à la question qui nous intéresse, soit les conséquences de cette caractéristique sur le comportement social de l'enfant.

Plusieurs facteurs engendrent une inadaptation sur le plan scolaire: un handicap physique, une déficience intellectuelle, un trouble d'apprentissage ou encore une perturbation affective. Les trois premiers facteurs n'engendrent pas nécessairement de distinction par rapport au comportement social de l'enfant, alors qu'au contraire, c'est l'émission de comportements particuliers qui caractérise une déviation affective.

La présence d'une perturbation émotive se traduit différemment sur le plan comportemental selon que l'enfant est classé caractériel, névrotique ou psychotique (Ajuriaguerra,

1974; Lemay, 1973; Ministère de l'Education du Québec, 1971). On caractérise souvent les comportements de ces types d'enfants sous la terminologie d'hyperactivité ou d'inhibition ce qui, plus concrètement peut se transposer ainsi: l'enfant hyperactif bouge beaucoup dans la classe, il se bat, se chamaille avec les autres enfants, il injurie le professeur, il est souvent inattentif et a de la difficulté à se concentrer. Au contraire, l'enfant inhibé bouge et parle peu, il établit rarement des contacts avec les autres et se tient à distance de ceux-ci.

Bref, ce qui caractérise l'enfant perturbé, c'est l'établissement d'un mode de relations spécifique: agressif ou passif, présent de façon accentuée.

Opérationnalisation et Présentation des objectifs de la recherche

Dans la section précédente, nous avons pu constater que les recherches respectant nos conditions étaient plutôt rares et qu'elles avaient en commun leur insertion dans le cadre de l'approche éthologique. Cette discipline, dont nous avons décrit les principales caractéristiques dans la première section de ce chapitre, nous semble être la seule valable et utile à l'investigateur qui cherche à comprendre un phénomène en tentant de le décrire, ce que nous entendons faire. La première étape consiste à définir le sujet qui nous préoccupe, soit le comportement agressif:

"Tout comportement qui constitue une attaque dirigée vers un autre individu". Par attaque, il faut entendre tout comportement qui produit des effets négatifs (v.g. douleur physique, peur, contrariété) chez le récepteur de ce comportement; et "autre individu" inclut tout aussi bien le corps, la valeur personnelle ou les possessions de celui-ci.

Cette définition détermine donc trois types de comportements agressifs: l'attaque physique ou au corps, l'attaque aux possessions et l'attaque à la valeur personnelle.

L'attaque au corps inclut:

1) Tout comportement moteur qui consiste à une attaque dirigée vers le corps d'un autre individu et produisant des effets négatifs (blessure corporelle, douleur) chez celui-ci. Cette attaque peut être réalisée par le contact brusque du corps ou d'une partie du corps de l'émetteur avec celui du récepteur (attaque directe) ou par l'utilisation d'objet (attaque indirecte).

2) Tout comportement gestuel qui constitue généralement la phase initiale d'une attaque dirigée vers le corps d'un autre individu et produisant des effets négatifs (v.g. menace, peur) chez celui-ci.

3) Tout comportement verbal par lequel l'émetteur exprime dans un message explicite son intention d'émettre une attaque au corps et produisant des effets négatifs (v.g. menace,

peur) chez l'individu vers qui il est dirigé.

L'attaque aux possessions inclut:

Tout comportement moteur qui constitue une attaque aux possessions d'un individu (prendre, briser) et qui produit des effets négatifs (v.g. contrariété, frustration) chez celui-ci.

L'attaque à la valeur personnelle inclut:

Tout comportement gestuel ou verbal qui constitue une attaque à la valeur personnelle d'un individu (insulte) et qui produit des effets négatifs (v.g. chagrin, dépréciation) chez celui-ci.

Ces définitions des différents types de comportements agressifs peuvent maintenant être opérationnalisées en trois éléments distincts.

1) La première caractéristique de notre définition est de dégager la composante essentielle de l'agressivité: un comportement causant des "effets négatifs". Les effets négatifs ont ici un sens très large (blessure physique, douleur physique, inconfort, malaise, trouble, sentiments négatifs tels la peur, le chagrin, etc.) et ils ne sont pas nécessairement extériorisés par la cible, bien qu'ils le soient souvent (v.g. cris, pleurs, gestes de protection).

Le récepteur (la cible) de ce comportement est unique, mais nous envisageons trois dimensions distinctes: 1) son corps, dimension physique intrinsèque, 2) ses possessions, dimension physique extrinsèque et 3) sa valeur personnelle, dimension psychologique.

Nous considérons le comportement comme agressif lorsqu'il porte sur l'une de ces dimensions et a pour conséquence de créer des effets négatifs.

2) La deuxième caractéristique de notre définition est qu'elle inclut la notion de "direction" du comportement. Cette spécification met en relief l'aspect volontaire du comportement par opposition à son caractère accidentel, qui est exclu de la définition. Les effets négatifs produits accidentellement sont en général perceptibles par la réaction subséquente de l'émetteur du comportement qui souligne verbalement l'aspect accidentel du comportement effectué: "J'ai pas fait exprès", "Excuse-moi, c'était pas volontaire".

3) La troisième caractéristique de notre définition est qu'elle suppose une orientation, un caractère social, puisque c'est un autre individu qui doit subir les effets négatifs de cette attaque. Nous étudions donc le comportement agressif en tant que catégorie du comportement social.

On observe souvent des désaccords entre les auteurs lorsqu'il est question de définir l'agressivité. Hinde (1968)

définissant le comportement agressif comme étant un "comportement produisant un dommage physique chez l'individu vers qui il est dirigé" (p. 250)¹, ajoute que c'est la seule définition ne soulevant aucune mésentente entre les chercheurs. L'approbation d'une définition de l'agressivité semble donc relative au respect du critère de "dommage physique".

Or, dans notre définition du comportement agressif, il est facile de déduire la nature "des effets négatifs" d'une attaque corporelle ou physique: les blessures, la douleur. Cependant, la nature de ces effets est différente et sans doute moins évidente et plus variable lorsque l'individu émet un comportement qui constitue le mouvement initial d'une attaque physique par exemple "brandir un objet en direction d'un autre individu" ou le met en garde, l'avertit de son intention d'attaquer "Tu vas avoir mon coup de poing dans la figure". Cependant, le simple fait que ces deux comportements puissent produire un sentiment de peur (effet négatif) nous suffit pour les inclure dans notre définition de "comportement agressif". A la limite, nous pourrions également dire que ces deux comportements causent un dommage physique chez l'individu vers qui il est dirigé. En effet, il suffit de se référer aux travaux de Arnold (1970), Provost (sous presse), Schacter (1970) et Stanley-Jones (1970)

¹... behavior directed toward causing physical injury to another individual.

qui constatent des changements physiologiques (augmentation du rythme cardiaque, contraction des vaisseaux sanguins, élévation de la pression sanguine et de la tension musculaire, etc.) en relation avec la présence d'un état émotionnel négatif chez l'individu.

Si les réactions ne sont pas nécessairement douloureuses, elles suscitent à tout le moins un inconfort physique pour l'individu qui les subit et, de ce fait, elles peuvent être considérées comme un "dommage physique". Notre définition devrait donc satisfaire ceux qui exigent le respect de ce critère pour approuver une définition du comportement agressif.

Ces considérations valent également pour l'attaque qui est dirigée aux deux autres dimensions de l'individu (attaque à ses possessions et attaque à sa valeur personnelle): les deux peuvent, mais pas nécessairement nous l'admettons, avoir des conséquences désagréables, des effets négatifs: la peine, la frustration, le chagrin, souvent perceptibles par les cris ou pleurs de l'enfant. Ces émotions ont également leur concomitance physiologique négative.

Nous sommes consciente que la définition proposée s'éloigne de celle qui est généralement admise par les éthologues et particulièrement ceux qui étudient le comportement animal.

Nous croyons cependant en la pertinence de l'inclusion de catégories telles, attaque aux possessions et attaque verbale dans une étude exploratoire du comportement agressif de l'homme et notre position est en partie appuyée par Hinde (1968) qui affirme:

Savoir si des dommages, autres que physiques, devraient être inclus dans la définition de l'agressivité reste une question ouverte: cependant, il nous semble logique d'inclure les injures verbales dans le cas de l'homme (p. 250)¹.

Mais la position de Doré (1978) est encore plus claire:

Elle (l'éthologie humaine) devra introduire dans son approche des dimensions subjectives et la finalité des comportements, dimensions qui ne peuvent figurer dans l'étude de l'animal mais qui sont essentielles à une véritable compréhension de l'homme (p. 35).

Nous sommes également sensible au fait que vouloir définir le comportement agressif en fonction de son résultat (effet négatif) nous amène peut-être à y inclure des composantes qui n'ont pas de causalité commune. Dès lors, si notre étude pouvait procurer des indices visant à mettre cet aspect en évidence, cela constituerait sans doute un apport intéressant à l'étude du comportement agressif de l'homme. Mais ce n'est pas là notre principal objectif qui est plutôt de mieux comprendre le phénomène

¹Whether injury other than physical should be included is an open issue: in the human case it seems logical to include verbal abuse.

en le décrivant et de, peut-être, pouvoir formuler des hypothèses sur le développement, la causalité et la fonction du comportement agressif.

Observer les comportements agressifs, procéder à leur description et enregistrer des fréquences d'apparition constitue l'étape préliminaire pouvant permettre l'atteinte des objectifs spécifiques de la recherche.

La réalisation de cette première phase peut déjà nous permettre d'avoir des indices sur le développement du comportement agressif chez l'enfant par la comparaison des fréquences d'apparition selon l'âge et le sexe des enfants.

Nous désirons également pouvoir formuler des hypothèses sur la causalité et la fonction de ces comportements et c'est pourquoi nous étudions les comportements qui se manifestent avant et après l'interaction. Enfin, et cela toujours dans le but de mieux comprendre les comportements agressifs, nous décrivons comment les interactions agonistiques s'organisent.

Le prochain chapitre décrit plus systématiquement les étapes qui ont contribué à la réalisation de ces objectifs et, pour ce faire, nous exposerons le déroulement de la recherche. Auparavant, nous présenterons les sujets et décrirons l'équipement utilisé.

Chapitre II

Description de l'expérience

Notre recherche s'est déroulée auprès d'enfants dits "inadaptés scolaires". Nous les avons observés à l'aide d'appareils audio-visuels et nos objectifs ont pu être atteints en suivant trois phases successives dans le déroulement de la recherche, soit: 1) l'enregistrement audio-visuel des observations; 2) l'élaboration de l'éthogramme et 3) l'enregistrement des comportements. Nous examinons plus en détail les sujets, l'équipement et le déroulement de la recherche dans le présent chapitre.

Sujets

Les trente-trois enfants qui ont participé à la recherche fréquentaient une école élémentaire. Ils étaient répartis en trois groupes: le groupe I de niveau pré-académique était composé de trois filles et de six garçons d'un âge moyen de 76 mois; le groupe II de niveau première année comptait également trois filles et six garçons dont l'âge moyen était de 84 mois et le groupe III de niveau de première année comprenait six filles et neuf garçons dont l'âge moyen était de 92 mois. Dans les groupes I et II, le professeur était de sexe féminin, tandis que le groupe III était dénommé "classe-foyer" parce qu'un couple était responsable de l'apprentissage des enfants. La

composition des groupes est schématisée au tableau 21 de l'appendice A.

Ces enfants fréquentaient le Centre d'Adaptation Scolaire, école d'enseignement spécialisé en Enfance Inadaptée. Ils y étaient en effet référés pour des raisons de malfonctionnement scolaire et dont les causes étaient principalement associées à des problèmes d'ordre affectif, i.e. des troubles d'apprentissage scolaire. Plusieurs d'entre eux avaient subi une évaluation psychologique et il en résultait des diagnostics tels inhibition ou hyperactivité. On n'avait toutefois pas considéré ce facteur dans la formation des groupes.

De plus, pour être admis à ce centre, l'enfant devait posséder des capacités intellectuelles moyennes telles qu'évaluées par un test d'intelligence ou par les observations du professeur.

Ajoutons qu'un équipement d'appareils audio-visuels était installé en permanence dans plusieurs classes et que les enfants étaient déjà familiers à la présence des caméras.

Le choix de cet échantillon nous semblait particulièrement avantageux, parce que les groupes étaient composés d'enfants présentant des comportements "normaux" ou peu déviants et d'autres ayant des modes de relation "agressifs" ou "passifs". Cette conjoncture nous semblait favoriser l'observation d'une

plus grande variété de comportements et, de ce fait, la production d'un répertoire peut-être plus complet de comportements agressifs.

Equipement

A) Locaux:

Nous avons utilisé quatre locaux dans la présente recherche. Chaque groupe occupait un local spécifique dont les dimensions et la disposition des appareils audio-visuels à l'intérieur de celui-ci sont présentées aux figures 2, 3, 4 de l'appendice B. Cependant, le matériel inclus dans ces classes n'y figure pas, car on en modifiait souvent la disposition selon le type de l'activité prévue. Disons toutefois que chaque enfant avait sa table de travail dont le modèle permettait différents arrangements. Il était rare que les tables individuelles soient isolées; la plupart du temps, elles étaient accolées de façon à ce que trois enfants soient groupés.

Un quatrième local, le local d'audio-visuel, était spécialement aménagé pour réaliser les enregistrements magnétoscopiques des activités se déroulant dans chacune des classes. Le plan de ce local est également présenté à la figure 5 de l'appendice A.

B) Appareils:

L'utilisation des appareils audio-visuels installés dans chacune des classes a permis de recueillir et d'enregistrer nos données d'observation. Les classes I et III correspondant aux groupes I et III, étaient munies d'une caméra fixe et d'un microphone omnidirectionnel, tandis que la classe II était équipée d'une caméra télécommandée et d'un microphone omnidirectionnel. Tous ces appareils étaient reliés au local d'audio-visuel d'où s'effectuaient le visionnement et l'enregistrement des périodes d'observation sans que la présence d'une personne étrangère ne soit requise à l'intérieur des classes. De cette salle, nous pouvions à la fois observer les enfants par le biais du moniteur et enregistrer ces observations sur des bandes magnétoscopiques. Le type de caméra installée dans les classes I et III ne permettait pas d'observer un seul enfant à la fois, mais nous donnait une image de tout le groupe pendant l'activité. Nous avons choisi le même type d'enregistrement pour la classe II et d'une façon générale, il était possible d'avoir tous les enfants d'un groupe sur l'image. Avant chaque période d'observation, le professeur était consulté afin de connaître le genre d'activité prévue et l'endroit où elle allait se dérouler. La caméra était alors dirigée et fixée en fonction de ces informations. Afin de mesurer avec exactitude la durée des périodes d'observation, la bande magnétoscopique était jumelée à un "Vidéo Timer". Cet appareil permettait la lecture exacte du

temps d'observation pendant l'enregistrement et la durée des interactions lors du visionnement. Il présentait également la date, le mois et l'année de l'enregistrement. La description détaillée du matériel audio-visuel utilisé dans chaque local est présentée sous forme schématique à la figure 6 de l'appendice B et la nomenclature des appareils apparaît au tableau 22 du même appendice.

Déroulement

A) Enregistrements des périodes d'observation sur bandes audio-visuelles:

Cette première étape consistait à enregistrer sur bandes magnétoscopiques les activités se déroulant dans chacun des groupes à des moments déterminés. Nous avons réalisé les enregistrements pendant 18 journées réparties sur une période de deux mois. Les trois groupes étaient observés à l'intérieur d'une même journée et ce, pour une période de 15 minutes chacun.

La durée totale d'observation a été de 270 minutes pour chacun des groupes. Nous avons déterminé trois moments d'observation pendant la journée: i) immédiatement après l'arrivée des enfants; ii) immédiatement après la période de récréation du matin; iii) immédiatement après la période de récréation de l'après-midi. Pour chacun des groupes, les périodes d'enregistrement subissaient une rotation journalière par rapport au moment

de la journée et un cycle de trois jours était nécessaire pour que la rotation soit complète. Le tableau 1 illustre cette rotation. Nous avons établi cette démarche afin d'obtenir un nombre équivalent d'enregistrements selon les "moments" pour chacun des groupes. Le choix de ces périodes de la journée était appuyé par le fait que bon nombre de relations sociales s'établissaient au début de celles-ci. En effet, il fallait toujours un certain temps avant que le groupe ne s'engage dans une activité.

Tableau 1

Cycle de rotation des périodes
d'enregistrement pour chacun des groupes

Moments/jours	Jour 1	Jour 2	Jour 3
i	Groupe I	Groupe II	Groupe III
ii	Groupe II	Groupe III	Groupe I
iii	Groupe III	Groupe I	Groupe II

Des activités variées pouvaient se dérouler à l'intérieur d'un groupe et elles n'étaient pas en relation avec le moment d'observation puisque chaque professeur déterminait son propre programme au début de la semaine. Au moment des observations, les groupes pouvaient effectuer une des cinq activités suivantes:

1) Une activité d'apprentissage pendant laquelle les enfants recevaient un enseignement académique. Ils étaient généralement assis à leur table de travail, écoutant le professeur et répondant à ses questions.

2) Une activité de travail individuel pendant laquelle les enfants accomplissaient une tâche académique en effectuant les exercices proposés par le professeur.

3) Une activité structurée de groupe, pendant laquelle les enfants participaient au "Cercle magique" ou Programme de Développement Affectif et Social (Bessel et Palomarès, 1970). Les enfants étaient assis par terre, formaient un petit cercle et chacun d'eux exprimait ses idées ou son vécu par rapport au thème proposé par le professeur (v.g. Parlez-moi de l'événement qui vous a fait le plus plaisir dernièrement).

4) Une activité libre pendant laquelle les enfants effectuaient une activité de leur choix (utiliser des jouets, bricoler, dessiner, etc.), individuellement ou en collaboration.

5) Une activité transitoire pendant laquelle les enfants n'effectuaient aucune des activités précédemment mentionnées lorsqu'ils étaient tous réunis à l'intérieur du local. Elles apparaissaient généralement immédiatement après l'arrivée des enfants ou avant leur départ. Les enfants pouvaient être occupés à préparer ou ranger leur matériel, être assis à leur

table à attendre le début des activités, à échanger avec d'autres enfants, etc.

B) Elaboration de l'éthogramme:

Cette deuxième étape comportait deux phases: la première visant à identifier les comportements manifestés par des enfants lors de situations agonistiques et la deuxième dans le but de les décrire.

Nous avons alors utilisé la "technique d'échantillonnage de toutes apparitions de certains comportements" (Sampling all occurrences of some behaviors) proposée par Altman (1974) puisque, selon cet auteur, cette technique peut être utilisée si:

i) les conditions d'observations sont excellentes, ii) les comportements choisis attirent suffisamment l'attention afin que toutes les situations puissent être observées, iii) les événements sélectionnés n'apparaissent pas trop souvent,¹ de façon à pouvoir être enregistrés (p. 247)¹.

Le problème étudié dans notre recherche justifiait l'usage de cette technique tout en respectant les trois conditions exigées.

Afin d'établir le répertoire, nous avons relevé toutes apparitions des comportements qui correspondaient à notre défi-

¹ i) Observational conditions are excellent, ii) the behaviors are sufficiently "attention-attracting" that all cases will be observed and iii) the behavioral events never occur too frequently too record.

niton des comportements agressifs. A chacune de ces apparitions nous avons procédé à l'identification de la réponse à ce comportement agressif et de tous les comportements manifestés par l'agresseur et la victime jusqu'à la fin de l'échange.

La fin de l'interaction était déterminée par l'absence d'émissions de comportements agonistiques (initiation - réponse) pendant une période d'au moins dix secondes, durée choisie arbitrairement. Enfin, nous avons identifié tous les comportements émis par l'agresseur et la victime pendant les dix secondes précédant (étape "avant") le début de l'interaction (déterminé par l'émission du premier comportement agressif) de même que ceux manifestés dans les dix secondes qui suivaient la terminaison de cet échange (étape "après"). Les trois étapes "avant", "pendant" et "après" des interactions observées composent ce que nous avons appelé une "situation agonistique" et nous avons observé 87 comportements différents survenant dans une telle situation.

Spécifions également que nous avons dénommé "agresseur" l'enfant qui a émis le premier comportement agressif à l'intérieur de l'interaction observée et la "victime" l'enfant-récepteur de ce comportement.

La deuxième phase de l'élaboration de l'éthogramme consistait à décrire chacun des comportements observés pendant les situations agonistiques.

Nous avons accordé une attention toute particulière à la description des comportements moteurs correspondant à notre définition de "attaque au corps". Ces comportements agressifs sont décrits suivant le même mode de présentation. La première partie comprend une description sommaire du comportement et la seconde est divisée en trois phases successives:

- 1) Enumération du (des) membre(s) ou partie(s) du corps prédominant dans l'exécution du comportement.
- 2) Description de la phase initiale du comportement.
- 3) Description du mouvement et des conséquences (partie(s) ou membre(s) atteint(s) chez le récepteur).

Cette façon de procéder permettait la description automatique des comportements gestuels d'attaque au corps ou mouvement initial d'attaque au corps.

Plusieurs des descriptions présentées correspondent à celles de Mc Grew (1972) qui a élaboré un glossaire de tous les comportements présentés par des enfants de trois et quatre ans en situations sociales. Cependant, nos sujets étant plus âgés, nous avons accordé une importance plus grande à certains éléments, particulièrement le domaine des verbalisations où nous avons déterminé différents types de messages exprimés.

Chaque description inclut également des précisions concernant le(s) moment(s) d'apparition de ce comportement: avant,

pendant ou après l'interaction. L'étape "pendant" comportait des spécifications supplémentaires par rapport au type d'acte émis à l'intérieur de celle-ci, soit période d'émission du comportement agressif, période de réponse au comportement agressif et période de temps mort (définie par l'exclusion des deux précédentes et avant que l'interaction ne se termine).

Tous les comportements décrits étaient regroupés en trois grandes classes:

- 1) La classe des comportements agressifs
- 2) La classe des autres comportements sociaux
- 3) La classe des comportements solitaires.

Cependant, à la fin de la recherche et en fonction des analyses, nous avons réparti en catégories les comportements inclus dans chacune des classes. La répartition des catégories selon les classes de comportements est présentée au tableau 23 de l'appendice C, tandis que les descriptions des catégories et des comportements qui y sont inclus sont présentées au tableau 24 du même appendice. Ce dernier tableau comporte également les fréquences d'apparitions correspondant aux catégories et aux comportements et constitue ce que nous appelons l'éthogramme de la recherche ou le répertoire de tous les comportements observés dans des situations agonistiques.

La classe des "comportements agressifs" est divisée selon les six catégories suivantes:

- 1) Attaque physique directe
- 2) Attaque physique indirecte
- 3) Mouvement initial d'attaque physique
- 4) Attaque aux possessions
- 5) Menace verbale d'attaque
- 6) Insulte verbale et non-verbale.

Le regroupement effectué correspond aux types de comportements agressifs définis au chapitre précédent, avec la distinction que l'attaque au corps ou attaque physique est divisée ici en deux catégories, soit les attaques physiques directes et les attaques physiques indirectes. Les comportements verbaux d'attaque au corps et aux possessions sont représentés sous la catégorie de menace verbale d'attaque et finalement nous avons traduit l'attaque à la valeur personnelle par un terme ayant une plus grande signification dans le langage courant, soit l'"insulte".

La classe des "autres comportements sociaux" comprend les huit catégories suivantes dont les codes correspondent à l'ordre de présentation au tableau 23 de l'appendice C.

7. Comportements sociaux connexes
8. Comportements d'approche
9. Comportements d'éloignement
10. Vocalisations
11. Verbalisations

12. Comportements de protection et soumission
13. Comportements de défense
14. Comportements sociaux minimales.

Ces catégories incluent tous les comportements sociaux autres que agressifs, manifestés par les deux acteurs pendant une situation agonistique. La catégorie des comportements sociaux connexes comprend les comportements qui ont été dirigés vers un enfant autre que celui concerné dans l'interaction.

De plus, nous avons inclus certains déplacements dans la classe des "autres comportements sociaux". En effet, les déplacements ont une connotation sociale lorsqu'ils précédaient ou suivaient immédiatement l'émission d'un comportement social.

Nous avons formé deux catégories pour regrouper des comportements de "réponses" au comportement agressif: celles des comportements de protection et soumission et celle des comportements de défense.

Enfin, la catégorie des comportements sociaux minimales inclut des comportements qui ont une "orientation sociale" mais n'impliquent pas nécessairement une interaction entre les deux enfants (v.g. regarder en direction d'un autre enfant).

La classe des "comportements solitaires" comprend les quatre catégories suivantes dont les codes correspondent à l'ordre de présentation au tableau 23 de l'appendice C:

- 15. Comportements d'activités
- 16. Autres comportements solitaires
- 17. Déplacements libres
- 18. Comportements nuls.

Ces catégories représentent des types de comportements extensifs, car nous n'y avons pas décrit chacun des comportements qu'elles incluent. L'accumulation d'observations de comportements solitaires très précis nous semblait peu utile dans le cadre de la présente recherche principalement axée sur l'analyse de comportements sociaux de nature agonistique.

C) Elaboration de la grille d'observation:

La dernière étape du déroulement de notre recherche a consisté à élaborer une grille d'observation en fonction de l'enregistrement des fréquences d'apparition de chacun des comportements décrits.

Cette grille nous permettait de recueillir des informations spécifiques par rapport à l'interaction observée, de même qu'à chacun des comportements observés à l'intérieur de celle-ci.

Les informations recueillies concernant l'interaction étaient les suivantes: 1) le groupe à l'intérieur duquel l'interaction était observée; 2) le moment de l'observation, soit après l'arrivée des enfants, après la récréation du matin ou

après la récréation de l'après-midi; 3) le type d'activité effectuée par le groupe au moment de l'interaction, soit l'activité d'apprentissage, l'activité de travail individuel, l'activité structurée de groupe, l'activité libre ou l'activité transitoire; 4) le sexe des acteurs selon leur rôle dans l'interaction soit, l'agresseur et la victime et, finalement, la durée de l'interaction.

Les informations spécifiques recueillies par rapport aux comportements manifestés pendant l'interaction permettait l'identification des éléments suivants: 1) le comportement lui-même, noté selon son code (v.g. tableau 24 à l'appendice C); 2) l'émetteur de ce comportement, soit l'agresseur ou la victime; 3) la posture de l'émetteur, soit assis, debout, étendu; 4) l'étape à laquelle le comportement se manifestait, soit avant et après l'interaction de même que "pendant" et selon les périodes: d'émission de comportement agressif, réponses ou temps mort; 5) la distance entre les enfants au moment où le comportement était émis soit à proximité (moins de trois pieds) ou hors de portée (plus de trois pieds) et 6) l'ordre d'apparition de ce comportement dans l'interaction observée. Ajoutons enfin qu'un espace était prévu pour noter le verbatim de tous les comportements verbaux émis pendant l'interaction observée. Un exemplaire de cette grille d'observation est présenté à l'appendice D.

Enfin, pour permettre le traitement par ordinateur, chacune des données précédemment mentionnées avait été codifiée. Les analyses statistiques ont été effectuées à partir de système de traitement des données "SPSS Statistical Package for the Social Science" (Nie et al., 1975) et d'un programme préparé par le centre de calcul de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Chapitre III

Résultats

L'exposé des résultats se divise en deux parties. Dans un premier temps, nous exposons les méthodes utilisées pour l'analyse des données; dans un deuxième temps, nous présentons et analysons les données obtenues. Cette seconde partie se subdivise en deux sections; d'une part nous analysons le répertoire des comportements émis dans la situation agonistique, globalement et en fonction des étapes de l'interaction où ils se sont manifestés; d'autre part, nous étudions les interactions en considérant les éléments suivants: la composition des dyades, la durée, les facteurs situationnels telles l'activité du groupe et la distance entre les enfants, l'intervention du professeur et la terminaison des échanges.

Méthodes d'analyse

Suite à l'élaboration de l'éthogramme, nous avons noté les fréquences d'apparition des comportements à l'intérieur des 189 interactions agonistiques. La majorité des échanges étant de très courte durée, nous avons opté pour l'observation continue, et tous les comportements émis par chacun des membres de la dyade étaient enregistrés.

Nous avons ensuite procédé à la compilation des fréquences absolues de chacune des unités de comportements selon

les étapes de la situation agonistique où elles se manifestaient.

Rappelons, en effet, que nous avons considéré les dix secondes précédant et suivant l'interaction et ainsi établi les étapes "avant" et "après" l'interaction. L'interaction elle-même (pendant) était disséquée en trois périodes: émission du comportement agressif, réponse immédiate du comportement agressif et temps morts.

Nous avons donc effectué le calcul des fréquences à six reprises: d'abord de façon globale, sans considérer leur moment d'apparition dans le cadre des 189 interactions agonistiques (données de l'éthogramme) et par la suite, de façon plus spécifique, selon les étapes et les périodes composant le contexte agonistique. Nous avons également compilé ces fréquences en considérant l'âge, le sexe et le rôle des émetteurs et la combinaison de ces variables: âge/sexe, âge/rôle et sexe/rôle. A chacune des fréquences absolues correspond la fréquence relative (en pourcentage), calculée en fonction du total des unités de comportements observées.

La comparaison des fréquences observées à l'intérieur de divers groupes (catégorisation des enfants par âge, sexe, rôle et par combinaison de ces variables) s'effectue traditionnellement à partir de la statistique Chi Carré (χ^2) (Maxwell, 1962). Cependant, Sokal et Rohlf (1969) signalent les avantages

de l'utilisation, dans ce contexte, de la "statistique de logarithme de la proportion probabilistique" (the log likelihood ratio statistic) se distribuant comme χ^2 et représenté par le symbole "G". Dans le contexte spécifique de notre recherche, l'avantage majeur de "G" par rapport au " χ^2 " vient de son additivité dans des procédés de décomposition. Après le calcul d'une valeur de G globale pour chaque tableau de contingences ayant par exemple, dans une analyse en fonction de l'âge, 3 colonnes et 18 rangées (et par conséquent $2 \times 17 = 34$ degrés de liberté) nous passons au calcul de 34 valeurs de G, chacune ayant un degré de liberté. Nous effectuons ensuite une comparaison orthogonale à l'intérieur du tableau global et, à partir de ces comparaisons, nous voyons où se situent les interactions significatives dans le tableau global (Castellian, 1965; Maxwell, 1962; Sokal et Rohlf, 1969).

Nous présentons les résultats de ces différents calculs dans la partie suivante.

Présentation et analyse des données

Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette partie des résultats est subdivisée en deux: l'une étudie les comportements émis lors de situations agonistiques survenant en classe, l'autre trace un portrait détaillé des interactions.

Etude des comportements

Nous avons envisagé l'étude des comportements manifestés dans une situation agonistique de deux façons différentes: une première fois en les analysant globalement, i.e. sans considérer leur moment d'apparition dans le cadre des 189 interactions agonistiques et une seconde fois en étudiant ces mêmes comportements, mais selon les étapes et périodes composant le contexte agonistique. Enfin, pour compléter cette étude, nous avons tenté une analyse séquentielle des comportements agressifs.

A. Analyse globale des comportements manifestés dans une situation agonistique

Nous présentons ici l'éthogramme ou l'inventaire des comportements qui composent une situation agonistique selon l'âge, le sexe, le rôle des enfants observés et d'après la combinaison de ces variables âge/sexe, âge/rôle et sexe/rôle. Ce répertoire global inclut, en plus des comportements observés pendant la relation agonistique, tous ceux qui se sont manifestés durant les dix secondes précédant et suivant l'échange.

Les comportements composant cet éthogramme ont été identifiés à l'intérieur des 189 interactions agonistiques réparties ainsi selon le groupe d'âge: 76, 27 et 86 pour les groupes I, II et III respectivement.

Au total 2660 unités d'observation ont été enregistrées selon le groupe d'âge, le sexe et le rôle des enfants, soit: 1141, 376 et 1143 pour les groupes I, II et III respectivement; 1966 et 694 pour les garçons et les filles et 1366 et 1294 pour les agresseurs et les victimes. Une illustration de cette distribution est présentée au tableau 2.

Tableau 2

Répartition des unités de comportements en
fréquences absolues et relatives (pourcentage)
selon le groupe d'âge, le sexe et le rôle des enfants

VARIABLES UNITES DE COMPORTEMENTS	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
	I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
Fréquences absolues	1141	376	1143	1966	694	1366	1294	2660
Fréquences relatives	42.9	14.1	43.0	73.9	26.1	51.4	48.6	100%

Cette répartition nous indique des distinctions importantes en fonction de l'âge et du sexe des enfants: pour un nombre équivalent d'observations, les enfants du groupe II émettent près de trois fois moins de comportements agonistiques que les autres et les filles se distinguent des garçons suivant les mêmes proportions.

La répartition de ces unités d'observations selon l'âge, le sexe et le rôle des enfants est présentée en fréquences

absolues et relatives en ce qui concerne les unités de comportements (v.g. tableau 25 de l'appendice E intitulé "Unités de comportements selon l'âge, le sexe, le rôle") et en fréquences relatives suite à leur regroupement en 18 catégories distinctes apparaissant au tableau 3 de la page suivante. Nous avons également identifié les fréquences relatives correspondantes aux catégories de comportements analysées en fonction de la combinaison des variables âge/sexe, âge/rôle et sexe/rôle (v.g. tableau 31 de l'appendice F).

La comparaison des fréquences selon l'âge, le sexe et le groupe est effectuée par le calcul d'une valeur de "G" globale, i.e. en fonction des 18 catégories de comportements. Afin de spécifier la situation des différences significatives observées, nous procédons à une comparaison orthogonale déterminée par le calcul de chacune des valeurs composant le tableau de contingences. Les résultats de ces analyses statistiques sont exposés au tableau 4 (page 66).

Avant de procéder à l'exposé et l'analyse des comportements apparaissant dans une situation agonistique, rappelons que ceux-ci avaient d'abord été regroupés en classes de comportements, soit: la classe des "comportements agressifs", la classe des "autres comportements sociaux" et la classe des "comportements solitaires"; c'est suivant cet ordre que sont présentées les données de l'éthogramme.

Tableau 3

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
	I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Attaque physique directe	8.4	9.3	10.6	9.8	8.5	11.9	7.0	9.5
2. Attaque physique indirecte	2.2	1.3	1.3	1.9	1.0	2.5	0.9	1.7
3. M.I. d'attaque directe	3.0	2.1	3.5	3.3	2.4	3.7	2.4	3.1
4. Attaque aux possessions	4.9	1.3	1.8	2.9	3.9	5.6	0.5	3.1
5. Menace verbale d'attaque	0.1	1.3	0.5	0.6	-	0.9	-	0.5
6. Insulte verbale et non-verbale	0.4	1.3	0.3	0.4	0.7	0.7	0.2	0.5
7. Comp. sociaux connexes	6.4	4.8	7.0	6.5	6.3	6.4	6.4	6.4
8. Comp. d'approche	7.4	6.4	8.4	8.5	5.2	9.2	6.0	7.7
9. Comp. d'éloignement	8.2	8.2	10.0	9.7	7.1	8.6	9.4	9.0
10. Verbalisations	8.0	10.4	2.7	6.1	6.1	4.8	7.3	6.1

Tableau 3
(suite)

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
	I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
11. Vocalisations	3.7	2.7	3.7	3.7	3.2	1.4	5.8	3.5
12. Comp.de protection et de soumission	10.3	9.6	9.7	9.8	10.4	7.9	12.1	10.0
13. Comp. de défense	2.7	0.8	1.1	1.1	3.6	0.4	3.2	1.8
14. Comp. social minime	4.1	4.3	8.1	5.2	7.6	6.7	4.9	5.9
15. Comp. d'activité	19.0	25.5	14.0	15.8	23.3	16.2	19.5	17.8
16. Autres comp. solitaires	2.8	4.5	5.4	4.4	3.5	4.1	4.3	4.2
17. Locomotion et changement de posture	4.4	5.1	7.1	6.0	4.6	4.8	6.5	5.6
18. Comp. nuls	3.3	1.1	4.7	4.3	2.6	4.1	3.6	3.9
	100	100	100	100	100	100	100	100
	(n=1141)	(n=376)	(n=1143)	(n=1966)	(n=694)	(n=1366)	(n=1294)	(n=2660)

Tableau 4

Comparaison selon les groupes, le sexe
et le rôle des 18 catégories de
comportements observés aux trois étapes
(Méthode du test G)

G = 174.34, dl = 34, p < .001 (groupe)
G = 71.06, dl = 17, p < .001 (sexe)
G = 232.49, dl = 17, p < .001 (rôle)

Comparaison	I, II, III =	I vs III + (I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Victimes
(1) vs (2-18)	3.15	3.14	0.01	18.91****
(2) vs (3-18)	2.73	2.36	0.37	12.44****
(3) vs (4-18)	2.12	0.59	1.53	5.51**
(4) vs (5-18)	22.27****	16.46****	1.57	75.75****
(5) vs (6-18)	9.03*	3.89	7.43***	17.97****
(6) vs (7-18)	5.04	0.53	4.51*	4.85*
(7) vs (8-18)	2.69	0.25	2.44	1.50
(8) vs (9-18)	2.48	0.80	10.30*	21.08****
(9) vs (10-18)	3.39	2.41	7.59***	2.26
(10) vs (11-18)	40.90****	31.28****	0.68	0.74
(11) vs (12-18)	1.30	0.07	1.68	26.13
(12) vs (13-18)	1.37	1.07	0.94	4.11*

Tableau 4

(suite)

Comparaison selon les groupes, le sexe
et le rôle des 18 catégories de
comportements observés aux trois étapes
(Méthode du test G)

Comparaison	I, II, III = I vs III + (I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Filles
(13) vs (14-18)	13.26**** 9.82*** 3.44	11.29****	31.21****
(14) vs (15-18)	15.47**** 11.50**** 3.97*	2.08	6.75***
(15) vs (16-18)	37.19**** 23.66**** 13.53****	20.12****	0.39
(16) vs (17-18)	4.40 1.50 2.90	0.16	0.15
(17) vs (18)	7.55* 1.23 6.32**	0.58	2.63
	174.34 110.56 63.78	71.06	232.49

**** = $p < .001$ *** = $p < .01$ ** = $p < .02$ * = $p < .05$

1. La classe des comportements agressifs

Les six catégories composant la classe des comportements agressifs sont numérotées de 1 à 6 inclusivement au tableau 3 et représentent environ 20% du total des unités d'observations enregistrées dans le contexte agonistique.

Nous considérons ici tous les comportements agressifs qui se sont manifestés dans un tel contexte et c'est pourquoi il s'agit tout aussi bien des comportements agressifs ayant déclenché l'interaction agonistique que de ceux apparus après une période de temps mort ou de comportements de riposte à la suite de la réception d'un acte agressif.

Nous constatons que chez l'ensemble des enfants qui ont participé à la recherche, ce sont les comportements d'attaque physique directe qui se manifestent le plus souvent (n=252). En effet, une fois sur deux, le comportement agressif émis implique un contact physique entre les enfants composant la dyade et l'unité de comportement émise est généralement l'une des suivantes: "donner un coup de poing", "pousser", "tirer" ou "serrer" la cible.

Les cinq autres catégories de comportements agressifs se répartissent donc selon la moitié des fréquences totales enregistrées sous cette classe. Au second rang, par ordre d'importance des fréquences d'apparition, nous remarquons une égalité

entre les mouvements initiaux d'attaque physique et les attaques aux possessions ($n=82$). Les enfants vont plus souvent initier un schème de "coup de poing" en guise de menace et généralement s'attaquer aux possessions de leur cible lorsque celle-ci n'est pas en contact avec l'objet convoité. Les comportements d'attaque physique indirecte se manifestent plus rarement et les enfants lancent un objet ou frappent leur cible à l'aide d'un instrument avec la même fréquence. Notons enfin, que les comportements agressifs verbaux (menaces et insultes) sont très peu privilégiés chez ces enfants; les deux catégories totalisant moins de 5% des observations totales.

Il y a peu de différences en fonction de l'âge quant aux pourcentages de comportements agressifs émis: 18%, 17% et 19% respectivement pour les groupes I, II et III. Dans chacun de ces groupes d'âge, les comportements d'attaque physique directe dominant et ce, plus particulièrement à l'intérieur du groupe III. Il ressort de l'analyse que les enfants du groupe I manifestent davantage d'attaques aux possessions que les enfants plus âgés ($G = 16.46$, $dl = 1$, $p < .001$). Ceux du groupe d'âge intermédiaire émettent significativement plus de comportements de menace verbale d'attaque ($G = 5.14$, $dl = 1$, $p < .05$).

Les différences sont également assez faibles lorsque l'on compare les garçons et les filles. La seule différence significative apparaît aux comportements de menace verbale

d'attaque pour lesquels les filles n'ont enregistré aucune fréquence ($G = 7.43$, $dl = 1$, $p < .01$). Cependant, lorsque nous considérons le rôle, il n'est pas surprenant de constater des différences, car, bien que les victimes aient manifesté un certain nombre de comportements agressifs, les agresseurs en demeurent les principaux émetteurs.

Rappelons que l'agresseur est celui qui émet le premier comportement agressif et, de ce fait, déclenche l'interaction agonistique alors que la victime est le récepteur de ce comportement. Cependant, les victimes peuvent réagir de façon aggressive soit immédiatement après la réception du comportement agressif ou après une période de temps mort. Les agresseurs présentent donc des pourcentages plus élevés pour chacune des catégories qui composent cette classe et se distinguent particulièrement pour les comportements d'attaque aux possessions, de menaces verbales d'attaque et d'insultes.

2. La classe des "autres comportements sociaux"

La classe des "autres comportements sociaux" comprend huit catégories identifiées de 7 à 14 inclusivement au tableau 3. La fréquence d'apparition des comportements qui y sont inclus représente environ la moitié du total des unités d'observation enregistrées ($n=1337$).

La répartition des pourcentages observés à chaque catégorie est assez inégale, car elle varie de 2% à 10%. Cependant, cet écart entre certaines catégories s'explique par le fait que certains comportements ne pouvaient être enregistrés qu'à une ou deux périodes de l'étape "pendant", alors que d'autres pouvaient apparaître à n'importe quel moment. C'est le cas, entre autres, des comportements d'approche et d'éloignement notés pendant toute la durée de la situation agonistique, alors que les comportements de défense ou les gestes de protection n'étaient observés qu'à des moments précis de l'interaction.

Nous décrirons brièvement les comportements inclus sous cette classe, car leur signification est moins grande lorsqu'ils sont étudiés indépendamment de leur moment d'apparition. Cette présentation permet toutefois un aperçu de leur importance dans une situation agonistique.

Les comportements apparaissant le moins souvent sont les "comportements de défense" (2%) et "vocalisations" (4%). Ces deux catégories représentent généralement une réponse à un comportement agressif ou un comportement émis pendant la période de temps mort. On ne constate aucune différence importante selon l'âge ou le sexe par rapport à la fréquence d'émission des comportements vocaux. Par contre, on note des variations significatives lorsque nous analysons les comportements de défense: les filles ($G = 11.29$, $df = 1$, $p < .001$) et le groupe de cadets

($G = 9.82$, $dl = 1$, $p < .01$) se distinguent par les présentations plus nombreuses de ces comportements.

Nous avons observé un nombre à peu près équivalent d'unités de comportements aux catégories suivantes: verbalisations ($n=161$), comportements sociaux connexes ($n=171$) et comportements sociaux minimes ($n=156$), (chacune représentant environ 6% du total des observations). Pour deux d'entre elles, nous constatons des variations selon l'âge ou le sexe des acteurs. Ainsi, il semble que les verbalisations ne soient pas privilégiées au même titre dépendamment de l'âge des enfants: les aînés semblent peu portés (3%) à utiliser un mode de communication verbal dans le cadre d'une interaction agonistique, alors que les deux autres groupes d'âge s'y prêtent davantage (8% et 10% respectivement pour les groupes I et II) ($G = 31.28$, $dl = 1$, $p < .001$). De même, les aînés se distinguent des deux autres groupes par une fréquence plus élevée d'émission de comportements sociaux minimes qui incluent les deux comportements "Figure en direction et toucher" ($G = 11.50$, $dl = 1$, $p < .001$). Ces comportements sont souvent une façon d'initier le contact, mais se manifestent à n'importe quelle étape de l'interaction.

Le nombre de fois qu'un des membres de la dyade entre en relation avec un autre enfant du groupe à l'une des étapes de l'interaction ne semble pas varier lorsque l'on considère l'âge, le sexe ou le rôle des acteurs. Nous remarquons que la majorité de ces comportements sociaux connexes sont à

caractère non-agressif (4%), tandis que 2% des observations traduisent le déroulement d'un échange agressif.

Les deux catégories de "comportements d'approche" et de "comportements d'éloignement" représentent les déplacements intentionnels et se sont manifestées avec des fréquences à peu près semblables pendant les situations agonistiques ($n=543$). Quel que soit le comportement émis (approche ou éloignement) on constate que près d'une fois sur deux il s'agit d'un "mouvement", ce qui sous-tend que la distance séparant les deux enfants demeure inférieure à trois pieds suite à l'émission de ce comportement. Le calcul du test G à chacune de ces catégories n'indique aucune différence, que nous comparions selon l'âge ou le rôle des enfants. Cependant, il semble que les garçons soient significativement plus souvent en mouvement par rapport aux récepteurs que les filles (Approche: $G = 10.30$, $dl = 1$, $p < .01$) (Eloignement: $G = 7.59$, $dl = 1$, $p < .01$).

Ce sont les comportements de protection et de soumission qui regroupent le nombre le plus élevé de fréquences observées sous la classe des "autres comportements sociaux" ($n=265$). Lorsque l'on compose les données obtenues, on ne constate aucune différence entre les enfants, que l'on tienne compte de leur âge ou de leur sexe. Il n'est cependant pas surprenant de constater une différence significative entre les agresseurs et les victimes: ces dernières ayant présenté un pourcentage plus élevé de manifestations de ces comportements ($G = 4.11$, $dl = 1$, $p < .01$).

3. La classe des "comportements solitaires"

La classe des "comportements solitaires" comprend les quatre catégories identifiées de 14 à 18 au tableau 3 et représente près du tiers de l'ensemble des unités d'observation enregistrées dans le contexte, avec des fréquences d'apparition égales à 827.

Parmi les catégories composant cette classe, celle qui inclut tous les comportements conformes aux exigences du professeur représente le pourcentage le plus élevé, soit 18% des observations totales ($n=473$). Chaque groupe d'âge, cependant, diffère par rapport à la fréquence d'émission des comportements d'activités. Les aînés accomplissent significativement moins souvent de comportements conformes que les enfants des deux autres groupes (14%) dans le contexte d'une interaction agonistique. Ce sont les enfants d'âge intermédiaire qui en accomplissent le plus, soit 26%. Les cadets se situent entre les deux avec 20%. En outre, les filles plus que les garçons, sont portées à émettre des comportements d'activités avant ou après l'interaction ou pendant les temps morts ($G = 20.12$, $df = 1$, $p = .001$).

Les autres "comportements solitaires" (comportements reflétant l'inattention de l'enfant par rapport à la tâche exigée du professeur) ont été enregistrés à 111 reprises, soit 40% des observations totales. La répartition des fréquences à cette

catégorie se révèle assez semblable pour chacune des variables étudiées et les calculs du test G ne soulignent aucune différence significative à ce niveau.

Les déplacements libres et les changements de posture sont également des comportements de répertoire de l'enfant se manifestant fréquemment avant et après une relation agonistique (n=150). On constate à nouveau peu de différences dans la fréquence d'émission de ces comportements en fonction des variables étudiées.

L'analyse que nous venons de présenter a établi quels comportements se manifestent dans le contexte d'une interaction agressive et ce, indépendamment du moment ou de l'étape dans lesquels ils se produisent. En outre, elle a permis de vérifier certaines différences quant à l'âge, au sexe, ou au rôle des enfants.

Nous avons remarqué qu'il existe peu de variations lorsque nous étudions les classes de comportements en fonction de l'âge ou du sexe des enfants. Toutefois, c'est dans la répartition à l'intérieur de chacune de ces classes que se manifestent les écarts. Les différences majeures en fonction de l'âge apparaissent: dans les comportements d'attaque aux pressions, plus souvent présentés par les enfants du groupe I; dans les verbalisations nettement moins fréquentes chez les sujets plus âgés du groupe III; dans les comportements sociaux minimes

plus nombreux chez ce même groupe d'enfants et enfin, dans les comportements d'activité, pour lesquels un écart se manifeste entre chacun des groupes (les plus âgés en émettant le moins et le groupe intermédiaire le plus).

Une analyse semblable en fonction du sexe révèle que les garçons sont plus portés que les filles à se déplacer dans une situation agonistique et ce, indépendamment de la direction du déplacement (approche ou éloignement). Quant aux filles, elles semblent émettre plus de comportements d'activité et avoir tendance à réagir plus souvent que les garçons par des comportements d'opposition.

Pour ce qui est du rôle des enfants, on constate des différences à la fois dans la répartition des fréquences au niveau des classes et dans la répartition des catégories à l'intérieur de ces classes. Bien qu'il y ait peu de différences concernant les comportements solitaires, l'écart entre les deux classes de comportements de nature sociale est important. Le fait que les agresseurs privilégient les comportements à caractère agressif au détriment des autres comportements sociaux, nous paraît être une constatation des plus naturelles et logiques. Ces différences sont particulièrement marquées dans les attaques physiques directes et attaques aux possessions. Quant aux victimes, elles semblent plus portées à parler, crier, émettre des comportements de protection, soumission et d'opposition que les agresseurs.

Suite à ces premières constatations, nous avons cru que l'étude de ces mêmes comportements, en considérant cette fois-ci leur moment d'apparition dans la situation agonistique, allait nous fournir des informations susceptibles de conduire à l'élaboration d'hypothèses plus précises concernant l'explication de l'agressivité. Nous nous sommes donc posé les questions suivantes: comment les enfants se comportent-ils avant, pendant et après une relation agonistique? Existe-t-il des différences en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants? La seconde phase de l'étude des comportements vise donc essentiellement à répondre à ces questions.

B. Analyse des comportements selon les étapes de la situation agonistique

La deuxième partie de l'étude des comportements a pour but de préciser leur répartition si l'on considère l'étape à laquelle ils sont émis. Nous y analysons successivement les comportements s'étant manifestés "avant" l'interaction agonistique, "pendant" la période d'émission du comportement agressif, la période de réponse au comportement agressif et la période de "temps mort", et enfin les comportements présentés "après" cette interaction.

1. Analyse des comportements manifestés

"avant" l'interaction agonistique

Un des objectifs initiaux de notre travail visait à identifier les comportements qui se manifestent pendant les dix secondes précédant l'émission d'un comportement agressif. Nous avons constaté que les enfants émettaient 37 unités de comportement différentes (identifiées au tableau 26 de l'appendice E) avant le début de l'interaction agonistique. Pour les fins d'analyse, nous avons réparti ces 37 comportements en 11 catégories dont les fréquences relatives selon l'âge, le sexe et le rôle apparaissent au tableau 5 de la page suivante, alors que la répartition des fréquences relatives selon la combinaison de ces variables est exposée au tableau 32 de l'appendice F.

Nous avons noté 712 unités d'observation à cette étape et leur distribution est la suivante selon les groupes et le sexe: 278, 115 et 319 pour les groupes I, II et III respectivement et 526 et 186 pour les garçons et les filles.

L'analyse globale démontre que les fréquences de comportements observés pendant la période qui précède l'émission d'un acte agressif, se répartissent à peu près également dans les deux classes de comportements, solitaires et sociaux (54% et 46% respectivement).

Parmi les activités solitaires, il semble que le comportement d'activité domine à cette étape. On constate en effet

Tableau 5

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observées à l'étape "avant"

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
		I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Comp. sociaux connexes (non-agressifs)		12.6	5.2	6.3	7.2	12.4	7.7	9.5	8.6
2. Comp sociaux connexes (agressifs)		1.1	1.7	6.6	4.4	1.6	3.5	3.9	3.7
3. Comp. d'activité		34.9	40.9	25.4	28.3	40.9	27.7	36.0	31.6
4. Autres comp. solitaires		5.8	6.1	7.8	6.8	6.5	5.9	7.7	6.7
5. Comp. sociaux minimes		9.3	7.0	13.5	9.5	12.3	13.0	7.4	10.4
6. Comp. d'approche		14.4	13.9	16.3	17.3	9.1	21.5	8.0	15.2
7. Comp. d'éloignement		2.5	2.6	0.9	2.3	0.5	0.8	3.0	1.8
8. Verbalisations		5.0	12.2	1.6	5.1	3.2	4.3	5.1	4.6
9. Vocalisation		-	0.9	1.3	1.0	-	-	1.5	.7
10. Locomotion et changement de posture		7.6	6.1	10.7	8.9	8.1	8.2	9.2	8.7
11. Comp. nuls		7.9	3.5	9.7	9.1	4.8	7.4	8.6	8.0
		100	100	100	100	100	100	100	100
		(n=278)	(n=115)	(n=319)	(n=526)	(n=186)	(n=376)	(n=336)	(n=712)

que dans 32% des cas, l'enfant exécute une tâche ou émet un comportement conforme à ce qui est proposé par le professeur. On remarque cependant l'apparition d'un certain nombre de comportements qui ne sont pas en relation avec l'activité de la classe: ainsi, les enfants vont se déplacer, se promener dans le local sans orientation précise (9%), demeurer complètement immobiles pendant un certain temps (8%) ou encore émettre des comportements différents de l'activité proposée (par exemple se coucher sur son pupitre, regarder dans toutes directions, crayonner plutôt que lire, ainsi de suite (7%).

Les résultats indiquent également que, dans certains cas, les enfants sont déjà en relation dans les dix secondes précédant l'émission du premier comportement agressif. Parmi les comportements sociaux observés, 12% impliquent un des membres de la dyade avec un autre enfant du groupe alors que 33% révèlent l'existence d'un contact entre les deux membres de la dyade. Cependant, il est rare que le contact soit vraiment établi entre les deux antagonistes: la majorité des comportements émis reflètent davantage l'initiation d'une relation (déplacements, regards, etc.) que l'existence d'un contact entre les deux enfants. En effet, un seul comportement "verbalisation" indique que les deux enfants jouent un rôle actif dans l'interaction (5%). Les types de messages exprimés sont variés, mais "interpréter", "questionner" et "donner des ordres" sont les plus souvent enregistrés.

Comme l'indique le tableau 6 (page suivante), le test "G" effectué sur les simples fréquences enregistrées lors de l'étape "avant" indique des différences significatives quant à l'âge ($G = 71.75$, $dl = 20$, $p < .001$), au sexe ($G = 32.69$, $dl = 10$, $p < .001$) et au rôle ($G = 46.65$, $dl = 10$, $p < .001$) des enfants dans l'interaction.

On constate ainsi que les fréquences "de comportements d'activité" enregistrées "avant" la relation agonistique varient selon l'âge des enfants. Rappelons que le total d'unités d'observations enregistrées à ce moment de la situation était de 278, 115 et 319 respectivement pour les groupes I, II et III, et les comportements d'activités représentent 35%, 41% et 25% respectivement du total d'unités observées pour chacun des groupes. Le calcul du "G" indique une différence significative à ce comportement ($G = 10.71$, $dl = 2$, $p < .01$).

Les données apparaissant aux "comportements sociaux connexes" mettent également en évidence des différences en fonction de l'âge des enfants. Cette catégorie représente 14%, 7% et 13% du total des unités d'observations enregistrées dans les groupes I, II et III respectivement. Cependant, lorsqu'elle est divisée en ses deux caractères opposés (agressif et non-agressif), nous constatons une différence plus marquée entre les groupes. Le groupe III, en effet, se distingue des deux autres par le nombre de fois (plus élevé) où l'un des membres

Tableau 6

Comparaison selon les groupes, le sexe,
et le rôle des 11 catégories de
comportements observés à l'étape "avant"
(Méthode du test G)

Ensemble: G = 71.75, dl = 20, p < .001 (groupe)
G = 32.69, dl = 10, p < .001 (sexe)
G = 46.65, dl = 10, p < .001 (rôle)

Comparaison	I, II, III = I vs III + (I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Victimes
(1) vs (2-11)	9.32*** 7.12*** 2.20	4.32*	.74
(2) vs (3-11)	14.09***** 12.18***** 1.19	3.07	.12
(3) vs (4-11)	10.71*** 7.26*** 3.45	12.08*****	7.36***
(4) vs (5-11)	.18 0.17 .01	.51	3.00
(5) vs (6-11)	3.46 2.05 1.41	7.62***	2.00
(6) vs (7-11)	.33 0.08 .25	.29	23.62*****
(7) vs (8-11)	2.99 2.66 .33	1.26	3.13
(8) vs (9-11)	25.41***** 8.32*** 17.10*****	.02	.01
(9) vs (10-11)	4.47 3.96* .51	2.20	6.65***
(10) vs (11)	.78 0.12 .66	1.32	.01
	71.75 43.92 27.83	32.69	46.65

***** = p < .001 *** = p < .01 ** = p < .02 * = p < .05

de la dyade est impliqué dans une interaction agonistique avant ou lorsque survient le comportement agressif propre à l'interaction observée ($G = 12.18$, $dl = 1$, $p < .001$).

Par ailleurs, bien que les enfants plus jeunes manifestent un pourcentage équivalent de comportements sociaux connexes, ils se distinguent des aînés par le caractère opposé du genre de relation établie (non-agressif) ($G = 7.12$, $dl = 1$, $p < .01$).

Les verbalisations sont également l'objet d'un écart significatif entre chacun des groupes d'âge ($G = 125.48$, $dl = 2$, $p < .001$). Il semble, en effet, qu'à cette étape de la situation agonistique, les enfants les plus âgés établissent rarement un contact verbal avec leur opposant (2%), alors que chez les enfants du groupe II, ces relations constituent 12% des observations totales.

Bien qu'aucune différence significative n'apparaisse aux sept autres catégories de comportements observées à l'étape "avant", il nous semble intéressant de noter que les enfants les plus âgés sont plus souvent en mouvement que les plus jeunes et ce, quelle que soit la nature du déplacement, libre ou intentionnel.

Nous avons également identifié des disparités en comparant les comportements des garçons et des filles avant

l'apparition d'une interaction agonistique ($G = 32.69$, $dl = 10$, $p < .001$).

Il semble ainsi que les filles émettent un nombre significativement plus élevé de comportements conformes aux exigences du professeur que les garçons: les comportements d'activités représentent 41% des 48 unités enregistrées chez les filles par rapport à 28% sur les 526 observées chez les garçons ($G = 12.08$, $dl = 1$, $p < .001$).

Il semble également que les filles soient plus souvent impliquées que les garçons dans leur relation avec un autre enfant avant que ne survienne une interaction agonistique et les comportements émis sont majoritairement à caractère non-agressif ($G = 4.32$, $dl = 1$, $p < .05$).

Disons finalement que les garçons se déplacent plus souvent que les filles à la phase précédente d'une interaction agonistique: ce type d'activité représente 29% des observations totales par rapport à 18% chez les filles, mais cette différence se révèle toutefois non-significative.

Une dernière comparaison, en fonction du rôle des enfants, permet de dégager quelques distinctions intéressantes. Quant aux comportements émis par l'agresseur et la victime avant l'échange agonistique, on constate entre autres, que celui qui sera la victime à l'intérieur de l'échange agonistique, émet

davantage de comportements solitaires ("d'activité") à cette étape de la situation agonistique ($G = 7.36$, $dl = 1$, $p < .01$). Les comportements à connotation sociale (comportements d'approche, orientation du visage en direction de l'autre) sont majoritairement émis par l'agresseur et il se distingue significativement de la victime par rapport à l'approche ($G = 23.63$, $dl = 1$, $p < .001$). Cette constatation semble mettre en évidence que c'est l'agresseur lui-même qui provoquera le début d'une interaction à caractère agonistique.

L'analyse du tableau 32 (à l'appendice des fréquences relatives des catégories de comportements selon la combinaison des variables), bien que révélant une différence significative entre les agresseurs des trois groupes, ne met cependant pas en évidence des distinctions par rapport aux comportements précédemment mentionnés. En effet, quel que soit l'âge des agresseurs, les fréquences plus élevées enregistrées aux comportements sociaux nous indiquent qu'ils sont généralement eux-mêmes provocateurs de la séquence agonistique. La même constatation ressort lorsque le rôle est étudié en interaction avec le sexe. Que l'agresseur soit de sexe masculin ou féminin, il émet plus de comportements en direction de sa victime que l'inverse.

2. Analyse des comportements agonistiques

Cette partie des résultats vise à présenter et à analyser les comportements agressifs, de même que les réponses à ceux-

ci en fonction de l'âge et du sexe des enfants et par rapport aux deux variables considérées simultanément. Nous avons effectué les mêmes calculs en considérant le rôle des enfants dans l'interaction, mais ces données nous semblent moins intéressantes, étant donné la quantité plus limitée de données concernant la victime. Rappelons que nous avons établi une distinction entre les schèmes de comportements agressifs "initiés" et les schèmes de "réponses" agressives. Nous avons considéré que les victimes initiaient un comportement agressif lorsque son émission survenait après une période de relâche ou de "temps mort" à l'intérieur de l'interaction, mais avant toutefois que les dix secondes fixées pour déterminer la fin de la relation ne soient écoulées. Le nombre de fois où cela s'est produit est assez limité et justifie selon nous le fait que cette variable ne soit pas l'objet de notre analyse.

a) Les comportements agressifs

Nous avons relevé 35 unités de comportements agressifs dans le cadre de la présente étude. La fréquence absolue et relative correspondant à chacune de ces unités est présentée au tableau 27 de l'appendice E et ce, en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants. Nous avons cependant regroupé ces unités en six catégories, lesquelles sont exposées au tableau 7 de la page suivante. Les catégories ont également été analysées en fonction d'un pairage des variables soit âge/rôle,

Tableau 7

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant":
période d'émission des comportements agressifs

VARIABLES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
	I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Attaque physique directe	39.8	33.8	56.6	50.3	44.6	46.1	62.3	49.1
2. Attaque physique indirecte	11.8	9.6	9.0	11.1	7.2	11.0	7.2	10.3
3. M.I. d'attaque physique	13.0	9.6	18.1	14.9	14.5	12.9	23.2	14.8
4. Attaque aux possessions	32.9	9.6	12.0	17.9	30.1	23.5	7.2	20.6
5. Menace verbale d'attaque	0.6	9.6	3.0	3.7	—	3.5	—	2.9
6. Insulte verbale et non verbale	1.9	7.7	1.2	2.0	3.6	2.9	—	2.4
	100	100	100	100	100	100	100	100
	(n=161)	(n= 52)	(n=166)	(n=296)	(n= 83)	(n=310)	(n= 69)	(n=379)

âge/sexe et sexe/rôle et le tableau 33 de l'appendice F présente les fréquences relatives observées à chacune des catégories.

Nous avons enregistré 379 unités d'observation pour l'ensemble des enfants observés et ces fréquences se répartissent comme suit selon l'âge et le sexe des enfants: 161, 52, 166 respectivement pour les groupes I, II et III; et 296 et 83 pour les garçons et les filles.

L'examen des données concernant la totalité de notre échantillon nous permet de constater que près d'une fois sur deux, le comportement agressif initié est un comportement d'attaque physique directe. Treize unités de comportements composent la catégorie d'attaque physique directe, mais les résultats démontrent qu'il y a peu de variations dans l'expression physique ou corporelle de l'agressivité. En effet, les comportements "donner un coup de poing", "pousser", "tirer" et "serrer" la cible, représentent à eux seuls 80% des observations enregistrées sous cette catégorie.

Les comportements d'attaque aux possessions semblent être la deuxième forme de comportements agressifs privilégiée par les enfants inadaptés-scolaires dans le contexte d'une relation agonistique (20% des observations y sont enregistrées). La catégorie d'attaque aux possessions se caractérise par quatre comportements: l'enfant peut effectuer un mouvement traduisant son intention de prendre l'objet d'un autre enfant; il peut

saisir l'objet alors que la cible le tient entre ses mains; profiter du fait que la cible abandonne l'objet pendant quelques instants pour s'en emparer; ou, enfin, il peut briser, détruire l'objet. Or, les résultats obtenus portent à croire que les enfants préfèrent s'attaquer aux possessions de leur cible lorsque celle-ci n'est pas en contact avec l'objet convoité: cela se produit environ six fois sur dix comparative-ment à 2.5 fois sur dix où l'enfant saisit l'objet directement des mains de son possesseur. Disons enfin que rares sont les occasions où l'attaque aux possessions a pour conséquence le bris ou la destruction de l'objet.

Les mouvements initiaux d'attaque constituent la troisième forme de comportements agressifs observés avec une fréquence relativement élevée: 15% des observations sont enregistrées sous cette catégorie.

Nous avons identifié neuf comportements différents symbolisant une intention d'attaque de la part de l'initiateur. Cependant, exception faite du mouvement initial de coup de poing et de celui de frapper, ces comportements apparaissent avec des fréquences peu élevées. "Montrer le poing" est sans aucun doute le comportement le plus utilisé en signe de menace: il a été émis dans 50% des cas, alors que 20% des fois les enfants ont préféré effectuer le mouvement de frapper avec un objet.

Cependant, les comportements par lesquels l'initiateur se sert effectivement d'un objet pour porter atteinte au récepteur ne présentent que 10% des observations enregistrées pendant la période d'émission des comportements agressifs. On constate que les enfants favorisent particulièrement les deux comportements de "frapper avec un objet" et "lancer un objet". Ces comportements se manifestent en effet avec une fréquence qui dépasse les deux tiers des observations totales enregistrées sous la catégorie d'attaque physique indirecte. Les autres comportements de cette catégorie "cracher", "salir", "mouiller" et "couper les cheveux" ne sont que rarement apparus dans le contexte de la présente étude.

Il en est de même pour les deux catégories verbales de comportements agressifs, puisque les menaces verbales d'attaque et les insultes représentent à peine plus de 5% des observations globales.

Les résultats de l'analyse statistique présentés au tableau 8 (page suivante) permettent de croire que les types de comportements agressifs exprimés dans une relation agonistique varient selon l'âge des enfants ($G = 53.50$, $dl = 8$, $p < .001$). Il semble en effet que plus les sujets sont âgés, plus les fréquences d'apparition de comportements visant une atteinte physique du récepteur sont élevées. Les trois catégories (attaque physique directe, attaque physique indirecte et mouvement initial

Tableau 8

Comparaison selon les groupes, le sexe
et le rôle des 6 catégories de
comportements observés à l'étape "pendant":
périodes d'émission des comportements agressifs
(Méthode du test G)

G = 53.50, dl = 8, $p < .001$ (groupe)

G = 11.84, dl = 4, $p < .02$ (sexe)

G = 24.51, dl = 4, $p < .001$ (rôle)

Comparaison	I, II, III	= I vs III	+ (I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Victimes
(1) vs (2-6)	9.92***	9.37***	.55	0.86	5.96**
(2) vs (3-6)	0.05	0.04	0.01	2.07	0.02
(3) vs (4-6)	10.26***	9.27***	0.99	.96	16.18****
(4) vs (5-6)	21.06****	5.35*	15.71****	2.50	2.35
(5) vs (6)	2.29	2.29	-	5.45**	-
	53.5	26.32	17.26	11.84	24.51

**** = $p < .001$ *** = $p < .01$ ** = $p < .02$ * = $p < .05$

d'attaque physique) représentent en effet 84% des observations totales du groupe III par rapport à 73% et 65% chez les groupes I et II respectivement. Les groupes II et III se distinguent significativement des cadets en ce qui concerne les comportements d'attaque physique directe; plus de la moitié des observations se regroupe sous cette catégorie dans la période étudiée par rapport à 40% chez les cadets ($G = 9.92$, $dl = 2$, $p < .01$). On constate le phénomène inverse lorsqu'il est question d'attaque aux possessions. Les cadets semblent privilégier ce type de manifestation agressive de façon significativement différente des groupes plus âgés (33% par rapport à 10% et 12% chez les groupes II et III respectivement: $G = 10.26$, $dl = 2$, $p < .01$). Les enfants du groupe II présentent un pourcentage élevé de comportements agressifs verbaux (incluant menaces et insultes) soit 17% des observations. Ils se distinguent des aînés et des cadets pour qui ces catégories ne représentent que 4% et 3% des observations globales. Les analyses ne révèlent toutefois aucune signification par rapport à cette différence.

Le sexe des enfants semble également avoir une certaine influence quant aux types de comportements agressifs exprimés dans le cadre d'une relation dyadique agonistique ($G = 11.84$, $dl = 4$, $p < .02$). On constate ainsi que les filles présentent presque deux fois plus de comportements d'attaque aux possessions que les garçons (30% par rapport à 18%). Ces derniers semblent cependant légèrement plus portés à émettre des

comportements reliés à l'attaque physique (76% par rapport à 66%). Lorsqu'il y a émission de ces comportements, on remarque que les garçons portent généralement atteinte à leur victime en leur "donnant des coups de poing", alors que les filles ont plutôt tendance à "pousser" la cible. Il est également à noter que les filles n'ont proféré aucune menace verbale d'attaque envers un autre enfant pendant toute la durée des observations; quant aux garçons, ils n'ont utilisé cette forme de menace qu'en faibles proportions, soit dans 4% des observations.

L'analyse statistique révèle également des différences significatives si nous considérons simultanément l'âge et le sexe des enfants. Spécifions toutefois que cette analyse a été effectuée à l'aide du chi carré et pour la comparaison globale seulement. En effet, nous avons réalisé toutes les premières analyses (globales) par un chi carré, et c'est par la suite que nous avons décidé d'utiliser le test "G". Puisque nos données étaient peu nombreuses et que le calcul du "G" nécessite une programmation particulière, les trois programmes ont été bâtis en fonction des principales variables, soit l'âge, le sexe et le rôle. Nous avons cependant supposé qu'il pouvait être intéressant de considérer les résultats de nos premières analyses et ce, bien qu'ils soient moins complets que les précédents.

Les comportements agressifs initiés semblent varier chez les garçons en fonction de leur âge ($\chi^2=33.29$, $dl=10$, $p<.001$)

- Les garçons les plus jeunes émettent moins de comportements d'attaque physique directe, cependant, ils s'attaquent plus fréquemment aux possessions que les garçons des deux autres groupes.

- Les garçons du groupe II émettent plus de comportements agressifs verbaux que les garçons des deux autres groupes.

Lorsque l'on compare les comportements des filles en relation avec leur âge, on constate également une différence globale significative ($\chi^2 = 19.91$, $df = 8$, $p < .01$).

- Tout comme les garçons du même groupe d'âge, les filles cadettes émettent moins d'attaques physiques directes et plus d'attaques aux possessions que les filles des autres groupes.

- Les filles du groupe III manifestent cependant plus de mouvements initiaux d'attaques physiques.

En résumé, l'analyse des données nous a permis de mettre en évidence que les comportements agressifs initiés en classe étaient dans 50% des cas des attaques physiques directes. Ces attaques se manifestent généralement par des comportements tels que "donner un coup de poing" "pousser", "tirer sur le récepteur" ou "le serrer". Bien que moins fréquentes, les attaques aux possessions occupent la deuxième place en importance dans le répertoire des comportements agressifs des enfants:

nous avons remarqué que les enfants profitaient souvent du fait que la cible n'était pas en contact avec sa possession pour s'emparer de l'objet. Les mouvements initiaux d'attaques et les attaques physiques directes occupent des places de moindre importance parmi ce répertoire, mais elles sont toutefois plus marquées que les relations agressives verbales (menaces et insultes) se présentant rarement chez les enfants.

Nous avons également signalé des différences en fonction de l'âge, du sexe et de l'interaction de ces deux variables. Ainsi, les sujets les plus jeunes s'attaquent presque aussi fréquemment aux possessions d'un autre enfant qu'à cet autre enfant. Ils se distinguent alors des deux autres groupes chez qui on constate une nette dominance des attaques physiques directes. Enfin, les enfants du groupe III émettent plus de gestes de menace et l'examen de l'interaction sexe/âge nous révèle que ce sont les filles de ce groupe qui en émettent le plus. De même, ce sont les filles les plus jeunes qui ont émis le moins d'attaques physiques directes et le plus d'attaques aux possessions.

La façon dont les enfants réagissent à cet ensemble de comportements agressifs fait l'objet de notre analyse dans la prochaine sous-section.

b) Les réponses immédiates aux comportements
agressifs

L'analyse des différents comportements survenant à la suite de la réception d'un comportement agressif démontre que les enfants ont un répertoire varié de réponses: 63 unités de comportements ont été observées à cette période de la relation. Les fréquences absolues et relatives de ces différentes unités sont présentées au tableau 28 de l'appendice E, alors que le regroupement de celles-ci en 11 catégories est exposé au tableau 9 de la page suivante. Nous avons également compilé les données en fonction des variables combinées (âge/rôle, âge/sexe et sexe/rôle) et les résultats de cette compilation apparaissent au tableau 34 de l'appendice F.

Nous avons enregistré 603 unités d'observations à cette période de la relation et elles se distribuent de la façon suivante selon l'âge et le sexe des enfants: 275, 68 et 260 respectivement pour les groupes I, II et III; et 418 et 185 pour les garçons et les filles. La différence de fréquences observées entre les comportements agressifs initiés et les réponses à ceux-ci s'expliquent par le fait que nous n'avions établi aucune liste de priorités concernant les schèmes de réponses, mais opté en faveur de la notation de tous les comportements manifestés par l'enfant. Ainsi, lorsque la victime effectuait un mouvement de recul en même temps qu'elle criait, deux

Tableau 9

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant";
période de réponses aux comportements agressifs

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
		I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Comportements agressifs		17.8	14.7	12.7	14.8	16.2	17.9	14.4	15.3
a) Attaque physique directe		11.6	10.3	10.0	10.5	11.4	11.9	10.4	10.8
b) Attaque physique indirecte		2.2	-	-	1.2	0.5	-	1.3	1.0
c) Mouvement initial d'attaque physique		2.2	2.9	1.9	2.2	2.2	3.3	1.8	2.2
d) Attaque aux possessions		1.1	-	0.4	0.5	1.1	2.0	0.2	0.7
e) Insulte verbale et non-verbale		0.7	1.5	0.4	0.5	1.1	0.7	0.7	0.7
2. Comportements d'approche		5.8	-	5.8	5.3	4.9	19.2	11.9	5.1
3. Comportements d'éloignement		13.8	10.3	14.6	14.4	12.4	4.0	10.8	13.8
4. Verbalisations		10.9	13.2	6.2	8.6	10.3	6.6	13.1	9.1
5. Vocalisations		12.4	4.4	12.3	12.2	9.7	6.6	13.1	11.4
6. Comportements de protection		7.3	16.2	18.1	14.4	9.7	22.5	9.7	12.9

Tableau 9
(suite)

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant":
périodes de réponses aux comportements agressifs

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
		I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
7. Comportements de soumission		6.2	1.5	2.3	3.6	4.9	8.6	2.4	4.0
8. Comportements de défense		7.6	4.4	2.7	2.9	10.3	0.7	6.6	5.1
9. Aucune réaction		14.2	27.9	17.3	17.7	15.7	12.6	18.6	17.1
10. Comportements sociaux minimes		2.2	1.5	4.2	2.6	3.8	0.7	3.8	3.0
11. Locomotion et changement de posture		1.8	5.9	3.8	3.6	2.2	2.6	3.3	3.2
		100	100	100	100	100	100	100	100
		(n=275)	(n= 68)	(n=260)	(n=418)	(n=185)	(n=151)	(n=452)	(n=603)

comportements étaient notés.

En examinant les données se rapportant à l'ensemble des enfants observés, nous pouvons constater que dans 17% des cas, le récepteur ne manifeste aucune réaction à la suite de la présentation d'un comportement agressif dirigé vers lui: il demeure immobile ou poursuit son activité sans tenir compte de l'attitude de l'agresseur. C'est cette forme de réponse immédiate qui a été le plus fréquemment observée dans le cadre de la présente étude.

Il faut cependant remarquer qu'une proportion presque aussi importante de comportements agressifs (15%) a été enregistrée à cette période de la relation. Lorsque le récepteur réagit de façon agressive, il a tendance à vouloir atteindre le corps de son agresseur de préférence à ses possessions ou à sa valeur personnelle. En effet, sept fois sur dix, la victime a manifesté un comportement de la catégorie de l'attaque physique directe et, dans l'ordre, ce sont les comportements de "pousser", "tirer" et "donner un coup de poing" qui ont été enregistrés avec les fréquences les plus élevées.

Bien que le pourcentage correspondant à la catégorie du mouvement initial d'attaque physique soit peu élevé (2.2%), les comportements inclus dans celle-ci constituent le deuxième genre de réponses agressives le plus fréquemment observé. Nous avons remarqué une grande diversité dans les types de "menace"

exprimés, car aucun comportement n'a été enregistré plus d'une fois.

Le troisième type de réponse immédiate le plus souvent observé consiste à l'éloignement de la victime par rapport à l'agresseur. Des trois comportements composant cette catégorie, c'est le "mouvement d'éloignement" qui obtient le pourcentage le plus élevé (8%). Le "mouvement" indique que le récepteur cherche à augmenter la distance qui le sépare de son agresseur, mais tout en demeurant à proximité de celui-ci. Lorsqu'une distance plus grande est créée entre les deux opposants, c'est généralement en marchant plutôt qu'en courant que sera effectué le déplacement.

La fréquence d'apparition des comportements de protection place cette catégorie au quatrième rang des réactions manifestées à la suite de la réception d'un acte agressif (13%). Nous notons qu'environ une fois sur deux, l'enfant cherche à se protéger le corps à l'aide de son bras; assez souvent aussi, il effectue un mouvement arrière-avant pour éviter le coup de son agresseur. Quant aux deux autres comportements qui composent cette catégorie, nous ne les avons observés qu'occasionnellement.

Nous constatons également que les enfants ont tendance à crier ou pleurer après avoir été agressés (11%), ou encore ils s'adressent verbalement à l'agresseur et au professeur (9%).

Les principaux types de messages exprimés sont alors: des "oppositions verbales", réponses par lesquelles l'enfant exprime son désir ou intention de récupérer sa possession à la suite d'une attaque à celle-ci, des "plaintes" s'adressant au professeur et des "demandes d'arrêter".

Les autres catégories de comportements se présentent plus rarement en guise de réponse. Nous avons observé des pourcentages équivalents d'apparition de comportements d'approche et de défense (5%). Viennent ensuite les comportements de soumission (4%) et enfin les comportements sociaux minimes et les changements de posture (3%).

Les analyses statistiques effectuées à l'aide du test "G" (cf. tableau 10, page suivante) nous révèlent l'existence de différences significatives lorsque l'on compare les schèmes de réponses en fonction de l'âge des enfants ($G = 57.58$, $dl = 18$, $p < .001$).

Les résultats démontrent que les enfants les plus jeunes répondent beaucoup plus rarement par des comportements de protection que les enfants des deux autres groupes ($G = 10.30$, $dl = 1$, $p < .01$). Par contre, il semble qu'ils ont davantage tendance à émettre des comportements de soumission ($G = 5.02$, $dl = 1$, $p < .05$) et de défense ($G = 9.52$, $dl = 1$, $p < .01$). Les enfants du groupe II se distinguent par le taux inférieur de vocalisations ($G = 6.17$, $dl = 1$, $p < .01$) et de comportements

Tableau 10

Comparaison selon les groupes, le sexe
et le rôle des 11 catégories de
comportements observés à l'étape "pendant":
période de réponses aux comportements agressifs
(Méthode du test G)

G = 57.58, dl = 18, p < .001 (groupe)

G = 18.43, dl = 9, p < .05 (sexe)

G = 57.29, dl = 9, p < .001 (rôle)

Comparaison	I, II, III	=	I vs III	+	(I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Victimes
(1) vs (2-11)	2.74		2.72		.02	.19	1.04
(2) vs (3-11)	7.76*		0.04		7.72***	.03	.05
(3) vs (4-11)	1.36		0		1.36	.35	5.71**
(4) vs (5-11)	5.84		5.17*		0.67	.37	5.37*
(5) vs (6-11)	6.77*		0.6		6.17**	.78	4.65*
(6) vs 7-11)	10.30***		10.30***		.00	3.72	15.81****
(7) vs (8-11)	8.00**		5.02*		2.98	0.08	16.96****
(8) vs (9-11)	10.69***		9.51***		1.18	11.46****	5.18*
(9) vs (10-11)	1.88		1.39		.49	.03	.49
(10) vs (11)	2.04		.01		2.03	1.42	2.03
	57.38		34.76		22.62	18.43	57.29

**** = P < .001 *** = p < .01 ** = p < .02 * = p < .05

d'approche ($G = 7.72$, $dl = 1$, $p < .01$) manifestés à cette période de la relation. Quant aux sujets les plus âgés, il semble qu'ils soient moins portés que les plus jeunes à réagir verbalement dans le même contexte ($G = 5.17$, $dl = 1$, $p < .01$).

Le sexe des enfants semble avoir peu d'influence sur la façon de réagir à un comportement agressif ($G = 18.43$, $dl = 9$, $p < .01$). En effet, l'analyse de chacune des catégories de réponses ne révèle qu'une seule différence entre les garçons et les filles. Il semble que les filles émettent significativement plus de comportements de défense que les garçons ($G = 11.46$, $dl = 1$, $p < .01$) en guise de réponses à un comportement agressif.

Les données résultant de la combinaison des différentes variables sont présentées au tableau 34 de l'appendice F. Tout comme pour l'étude des comportements agressifs et pour les mêmes raisons, nous avons limité notre analyse aux données découlant de la combinaison sexe/âge.

L'analyse globale au moyen du chi carré met en évidence des différences significatives lorsque l'on considère simultanément le sexe et l'âge des enfants dans l'étude des réponses aux comportements agressifs. Les constatations suivantes résultent de l'analyse du tableau 34.

- Les filles des groupes I et II réagissent également, et plus souvent que tout autre, de façon agressive suite à la réception d'une agression (22%).

- Les filles du groupe III (les plus âgées) réagissent nettement moins souvent que les autres enfants de façon agressive (7%).
- Les filles du groupe I (les plus jeunes) et les garçons du groupe III (les plus âgés) sont beaucoup moins portés que les autres à s'éloigner de leur agresseur (4% et 6% respectivement).
- Les garçons du groupe II réagissent plus souvent que les autres de façon verbale (18%), mais présentent le moins de pleurs ou cris à la suite de la réception d'un comportement agressif (6%).
- Les filles du groupe II n'ont jamais réagi en criant ou en pleurant.
- Les filles du groupe I (les plus jeunes) réagissent plus souvent que les autres par des comportements d'opposition (13%).
- Les garçons et les filles du groupe II sont ceux qui manifestent le plus souvent une absence de réaction suite à la réception d'un comportement agressif (30% et 24% respectivement).

Bref, la présente analyse a fait ressortir que les réactions du récepteur d'un comportement agressif sont variées.

Cependant, quel que soit leur âge ou leur sexe, les enfants présentent deux principales réponses aux comportements agressifs: l'absence de réaction et la riposte agressive, plus généralement manifestées par un comportement d'attaque physique. Nous avons également constaté que la cible avait tendance à s'éloigner de son agresseur, mais plus souvent la distance qui la séparait de celui-ci demeurait inférieure à trois pieds. Les analyses ont cependant révélé des différences significatives lorsque l'on tenait compte de l'âge, du sexe ou de l'interaction des deux (âge/sexe) dans l'étude des réponses aux comportements agressifs. Cependant, les variations mises en évidence concernaient surtout des catégories de moindre importance dans le répertoire des schèmes de réponses. Mentionnons malgré tout que les filles les plus jeunes ont semblé réagir de façon agressive plus souvent que tout autre enfant, alors qu'au contraire, ce sont les filles du groupe III (les plus âgées) qui ont manifesté les plus faibles fréquences d'émission de comportements agressifs. Ajoutons enfin que les sujets les plus jeunes se distinguent légèrement des autres groupes à cette période de la relation: ils émettent moins de comportements de protection et plus de comportements de soumission et de défense.

Nous avons remarqué lors de nos observations que la réponse de la cible n'engendrait pas nécessairement la fin de l'échange agonistique, mais que, au contraire, d'autres comportements agressifs étaient émis à la suite de la réaction de

l'enfant agressé. Ces comportements agonistiques pouvaient survenir immédiatement après la réponse de celui-ci ou après un certain délai. Les comportements émis pendant ce délai nous paraissaient particulièrement importants en vue d'élaborer des hypothèses sur les facteurs déterminant la poursuite de "temps morts" ou de relâche, et les comportements qui sont émis à cette période de la relation font l'objet de notre étude dans la prochaine sous-section.

c) Analyse des comportements manifestés à
la période de "temps morts"

Nous avons observé 41 unités de comportements dans l'intervalle de temps séparant deux échanges (initiation-réponse) agonistiques à l'intérieur d'une même interaction (cf. tableau 29, appendice E). Ces comportements ont été regroupés en 13 catégories exposées au tableau 11 de la page suivante.

Nous avons enregistré 436 unités d'observation aux périodes de temps morts et distribuées ainsi selon l'âge, le sexe et le rôle des enfants: 212, 58, 166 pour les groupes I, II et III respectivement; 338 et 98 pour les garçons et les filles, et 256 et 180 pour les agresseurs et les victimes. Il est intéressant de constater que les agresseurs émettent un plus grand nombre de comportements que les victimes à cette période de la relation.

Tableau 11

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observées à l'étape "pendant":
période de temps morts

CATEGORIES DE COMPOTEMENTS VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
	I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Comp. sociaux connexes (non-agressifs)	.9	3.4	1.8	1.5	2.0	2.3	.6	1.6
2. Comp. sociaux connexes (agressifs)	.5	1.7	1.2	1.2	-	1.6	-	.9
3. Comp. d'activité	8.5	15.5	6.6	7.4	13.3	5.5	13.3	8.7
4. Autres comp. solitaires	.5	1.7	.6	.6	1.0	.8	.6	.7
5. Comp. sociaux minimes	7.1	10.3	12.0	8.3	13.3	10.9	7.5	9.4
6. Comp. d'approche	13.7	13.8	18.1	17.2	9.2	14.1	17.2	15.4
7. Comp. d'éloignement	18.4	34.5	38.6	29.9	22.4	28.9	27.2	28.2
8. Vocalisations	2.4	3.4	1.8	2.1	3.1	1.2	3.9	2.3
9. Verbalisations	15.6	12.1	3.0	10.7	9.2	9.8	11.1	10.3
10. Locomotion et changement de posture	5.2	1.7	2.4	3.8	3.1	4.3	2.8	3.7
11. Comportements protection et soumission	15.6	-	6.0	8.6	14.3	12.9	5.6	9.9
12. Comp. de défense	4.7	-	3.0	3	5.1	1.6	6.1	3.4
13. Comp. nuls	7.1	1.7	4.2	5.6	4.1	5.9	4.4	5.3
	100	100	100	100	100	100	100	100
	(n=212)	(n= 58)	(n=166)	(n=338)	(n= 98)	(n=256)	(n=180)	(n=436)

Les données obtenues pour la totalité des enfants observés démontrent que les réactions subséquentes des membres de la dyade ont une connotation sociale. On constate ainsi un bon nombre de déplacements (44%) après la réponse immédiate au comportement agressif, et plus souvent (six fois sur dix) l'enfant s'éloigne de son opposant. On remarque également que les enfants ont tendance à verbaliser pendant cette période et, dans la moitié des cas, ils s'adressent au professeur: soit pour se plaindre ou soit pour lui donner des explications. Ils manifestent également des réponses subséquentes au comportement agressif reçu, puisque dans 13% des cas, les comportements émis sont des comportements de protection, soumission ou défense. Enfin, dans 10% des cas, il semble que le contact soit terminé puisque les enfants retournent à une activité solitaire. Cet ensemble de comportements constituent donc les éléments de la séquence d'une interaction agonistique, i.e. ils précèdent l'émission d'un autre échange (initiation-réponse) dans une même interaction. Il faut spécifier que nous avons observé plusieurs relations incluant plus d'un échange agonistique car, en moyenne, deux comportements agressifs par interaction étaient notés et il arrivait souvent que ces comportements ne se manifestaient pas immédiatement dans le temps, d'où l'inclusion de la période des temps morts.

L'analyse statistique (cf. tableau 12, page suivante) permet de constater quelques variations en fonction de l'âge

Tableau 12

Comparaison selon les groupes, le sexe,
et le rôle de 13 catégories de
comportements observés à l'étape "pendant":
période de temps morts
(Méthode du test G)

G = 74.83, dl = 22, $p < .001$ (groupe)

G = 16.21, dl = 11, $p > .05$ (sexe)

G = 33.67, dl = 11, $p < .001$ (rôle)

Comparaison	I, II, III	=	I vs III	+	(I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs Vs Victimes
(1) vs (2-13)	1.68		0.54		1.14	0.14	2.47
(2) vs (3-13)	1.07		0.66		.41	2.04	4.36*
(3) vs (4-13)	3.99		0.38		3.61	2.92	7.41**
(4) vs (5-13)	.98		0.03		.95	.23	.06
(5) vs (6-13)	3.15		2.8		.35	2.66	1.42
(6) vs (7-13)	2.23		2.21		.02	2.54	.87
(7) vs (8-13)	41.85***		36.32****		5.53**	2.04	.00
(8) vs (9-13)	2.63		0.75		1.88	.14	3.91*
(9) vs (10-13)	12.02**		3.33		8.69***	.79	1.14
(10) vs (11-13)	1.23		0		1.23	.67	.12
(11) vs (12-13)	2.37		0.84		1.53	.79	6.53**
(12) vs (13)	1.03		0.01		1.02	1.25	5.56**
	74.83		47.87		26.36	16.21	33.67

**** = $p < .001$ *** = $p < .01$ ** = $p < .02$ * = $p < .05$

des sujets ($G = 74.83$, $dl = 22$, $p < .001$). Il semble en effet que les plus jeunes manifestent plus de comportements de soumission que les autres à ces moments: ils vont céder l'objet à leur opposant ou lui obéir.

Chacun des groupes, d'ailleurs, se distingue par rapport à cette catégorie puisque l'on n'observe aucun des comportements à l'intérieur du groupe II et 6% chez les aînés. Ces derniers se différencient également en émettant significativement moins de verbalisations que les autres enfants, soit seulement 3% par rapport à 10% et 12% chez les groupes I et II respectivement ($G = 8.69$, $dl = 2$, $p < .01$).

Bien qu'il n'y ait aucune différence significative entre garçons et filles à la période de temps morts, les données nous indiquent que les garçons sont plus souvent en mouvements actifs que les filles si l'on en juge par les pourcentages plus élevés enregistrés aux déplacements intentionnels et autant ceux d'approche que d'éloignement. Les filles, par contre, semblent plus portées à émettre des comportements d'activités.

Les comportements émis varient lorsque l'on tient compte du rôle des enfants impliqués dans une relation agonistique ($G = 33.67$, $p < .001$).

Il semble que ceux qui avaient initié la relation agonistique, c'est-à-dire les agresseurs, aient beaucoup plus tendance que les victimes à émettre des comportements de soumission aux périodes de temps morts (13% par rapport à 6%) ($G = 6.35$, $df = 1$, $p < .02$), alors que, au contraire, les victimes émettent plus de comportements de défense dans le même contexte ($G = 5.56$, $df = 1$, $p < .02$). Ces dernières sont également plus souvent portées à retourner à l'activité du groupe que les agresseurs ($G = 7.41$, $df = 1$, $p < .02$) avant la manifestation d'un autre échange agonistique.

Nous analysons dans la section suivante les comportements qui font suite à des échanges de ce genre, lorsque l'interaction est complètement terminée.

3. Analyse des comportements manifestés "après" l'interaction agonistique

Le répertoire des comportements émis dans les dix secondes suivant la terminaison de l'échange agonistique semble moins étendu que celui manifesté avant le début d'une interaction de ce genre. En effet, 25 unités de comportements seulement ont été observées à cette étape comparativement à 33 à l'étape "avant". Les fréquences absolues et relatives de ces unités sont exposées en fonction de l'âge, du sexe et du rôle au tableau 30 de l'appendice E et, bien que le nombre d'unités soit plus restreint, nous avons procédé à une catégorisation

identique à celle de l'étape "avant". Nous avons ainsi formé 11 catégories de comportements et calculé les fréquences relatives en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants. Les résultats de cette compilation sont présentés au tableau 13 de la page suivante.

Nous avons enregistré 493 unités d'observations à cette étape de la situation agonistique et elles se répartissent ainsi, suivant l'âge, le sexe et le rôle des enfants: 201, 72 et 220 respectivement pour les groupes I, II et III; 359 et 134 pour les garçons et les filles; et 244 et 249 pour les agresseurs et les victimes.

Les données obtenues pour l'ensemble de notre échantillon démontrent que dans 72% des cas, les enfants poursuivent une activité solitaire à la suite d'une relation agonistique et, dans ces cas, ils émettent presque six fois sur dix un comportement relatif à la tâche ou à l'activité proposée par le professeur. Nous notons cependant que lorsqu'ils ne sont pas impliqués dans une activité de la classe, les enfants sont inactifs (6%), mais plus souvent en déplacement (11%) ou occupés à une autre activité (12%).

Les comportements sociaux se manifestent donc assez rarement pendant les 10 secondes qui suivent une rotation agonistique, puisque seulement 18% des observations totales sont enregistrées sous ces catégories. On remarque que dans la

Tableau 13

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "après"

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
		I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Comp. sociaux connexes (non-agressifs)		13.9	6.9	6.8	9.7	9.7	8.6	10.8	9.7
2. Comp. sociaux connexes (agressifs)		1.5	2.8	8.2	5.6	2.2	6.1	3.2	4.7
3. Comp. d'activité		50.7	55.6	30.9	38.2	54.5	42.2	43.0	42.6
4. Autres comp. solitaires		7.5	12.5	16.4	13.6	8.2	13.1	11.2	12.2
5. Comp. sociaux minimes		1.5	1.4	8.6	3.9	6.7	5.7	3.6	4.7
6. Comp. d'approche		2.0	0	1.4	1.4	1.7	1.6	1.2	1.4
7. Comp. d'éloignement		6.0	2.8	4.5	5.8	2.2	5.3	4.4	4.9
8. Verbalisations		3.0	6.9	0.9	2.5	3.0	2.5	2.8	2.6
9. Vocalisations		1.0	-	0.5	0.8	-	-	1.2	.6
10. Locomotion et changement de posture		6.5	9.7	15.0	12.0	7.5	8.2	13.2	10.8
11. Comp. nuls		6.5	1.5	6.8	6.4	4.5	6.6	5.2	5.9
		100	100	100	100	100	100	100	100
		(n=201)	(n= 72)	(n=220)	(n=859)	(n=134)	(n=844)	(n=249)	(n=493)

Tableau 13

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "après"

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	GROUPE			SEXE		ROLE		TOTAL
		I	II	III	Garçons	Filles	Agresseurs	Victimes	
1. Comp. sociaux connexes (non-agressifs)		13.9	6.9	6.8	9.7	9.7	8.6	10.8	9.7
2. Comp. sociaux connexes (agressifs)		1.5	2.8	8.2	5.6	2.2	6.1	3.2	4.7
3. Comp. d'activité		50.7	55.6	30.9	38.2	54.5	42.2	43.0	42.6
4. Autres comp. solitaires		7.5	12.5	16.4	13.6	8.2	13.1	11.2	12.2
5. Comp. sociaux minimes		1.5	1.4	8.6	3.9	6.7	5.7	3.6	4.7
6. Comp. d'approche		2.0	0	1.4	1.4	1.7	1.6	1.2	1.4
7. Comp. d'éloignement		6.0	2.8	4.5	5.8	2.2	5.3	4.4	4.9
8. Verbalisations		3.0	6.9	0.9	2.5	3.0	2.5	2.8	2.6
9. Vocalisations		1.0	-	0.5	0.8	-	-	1.2	.6
10. Locomotion et changement de posture		6.5	9.7	15.0	12.0	7.5	8.2	13.2	10.8
11. Comp. nuls		6.5	1.5	6.8	6.4	4.5	6.6	5.2	5.9
		100	100	100	100	100	100	100	100
		(n=201)	(n= 72)	(n=220)	(n=859)	(n=134)	(n=844)	(n=249)	(n=493)

moitié des cas, l'enfant entre en relation avec un autre enfant du groupe et alors, il s'agit plus souvent d'une interaction à caractère non-agressif. Les autres comportements sociaux impliquant l'autre membre de la dyade, se manifestent de façon plus occasionnelle et cela implique que les enfants poursuivent rarement la relation après un échange agressif.

Les résultats de l'analyse statistique présentés au tableau 14 nous indiquent cependant qu'il y a une différence significative en comparant les données obtenues selon l'âge des enfants ($G = 75.33$, $dl = 20$, $p < .001$).

Le groupe, composé des plus jeunes enfants, se distingue des deux autres par la proportion nettement plus élevée d'échanges à caractère non-agressif que nous y avons observée ($G = 5.85$, $dl = 1$, $p < .02$). Par contre, ce sont les aînés qui manifestent le plus de comportements agressifs dirigés vers d'autres enfants dans le même contexte ($G = 9.98$, $dl = 1$, $p < .01$). Bien que le pourcentage des activités solitaires observées à cette étape soit assez semblable pour chacun des groupes (environ 70%), il semble que la répartition des comportements inclus dans cette classe se présente selon des proportions significativement différentes selon les groupes d'âge. En effet, seulement 31% des observations sont reliées à des comportements d'activités chez les aînés par rapport à 51% et 57% respectivement chez les plus jeunes ($G = 20.13$, $dl = 1$, $p < .001$). On note

Tableau 14

Comparaison selon les groupes, le sexe
et le rôle des 11 catégories de
comportements observés à l'étape "après"
(Méthode du test G)

G = 75.33, dl = 20, $p < .001$ (groupe)

G = 20.39, dl = 10, $p < .05$ (sexe)

G = 12.39, dl = 10, $p > .05$ (rôle)

Comparaison	I, II, III	=	I vs III	+	(I + III) vs II	Garçons vs Filles	Agresseurs vs Victimes
(1) vs (2-11)	6.66*		5.85**		.81	.00	.70
(2) vs (3-11)	10.86***		9.98***		.88	2.82	2.25
(3) vs (4-11)	24.42****		20.13****		4.29*	9.66***	.01
(4) vs (5-11)	2.29		1.5		.79	.43	.48
(5) vs (6-11)	9.36***		8.03***		1.33	3.94*	1.80
(6) vs (7-11)	7.31		0.53		1.78	.36	.39
(7) vs (8-11)	1.97		1.5		.47	.85	.99
(8) vs (9-11)	10.83***		4.47*		6.36**	.91	.07
(9) vs (10-11)	1.78		1.18		.60	1.28	3.39
(10) vs (11)	4.85		2.49		2.36	.04	2.31
	75.33		55.66		19.67	20.29	12.39

**** = $p < .001$ *** = $p < .01$ ** = $p < .02$ * = $p < .05$

cependant plus de comportements locomoteurs et de comportements non-reliés à la tâche chez ce même groupe. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

Les résultats nous indiquent également une différence significative entre les garçons et les filles lorsque l'on compare les données obtenues ($G = 12.39$, $dl = 10$, $p < .05$).

L'analyse de chaque catégorie nous démontre que cette différence se manifeste surtout par rapport aux activités solitaires. Il semble en effet que les filles soient plus portées que les garçons à poursuivre une activité conforme à celle du groupe après un échange agonistique ($G = 9.66$, $dl = 1$, $p < .01$). Ces derniers émettent cependant plus de comportements sociaux minimes ($G = 3.94$, $dl = 1$, $p < .01$).

L'analyse ne révèle aucune différence significative lorsque l'on tient compte du rôle dans la comparaison des données. En effet, que l'enfant soit agresseur ou victime, il semble que les comportements émis se répartissent selon des proportions semblables à cette étape de l'interaction.

Cependant, en combinant cette variable (rôle) avec l'âge des enfants, nous constatons une différence globale significative pour les agresseurs ($x^2 = 29.82$, $dl = 18$, $p < .03$) et pour les victimes ($x^2 = 57.36$, $dl = 20$, $p < .001$) comparée en fonction de leur âge. Bien qu'aucune comparaison orthogonale

n'ait pu être effectuée, nous pouvons en dégager les éléments distinctifs suivants:

- Les agresseurs plus âgés du groupe II émettent moins de comportements d'activités que ceux des autres groupes. Ils émettent cependant des activités solitaires en aussi grand nombre et les "autres comportements solitaires" de même que les déplacements libres sont plus nombreux.
- Les victimes les plus jeunes semblent être plus souvent que tout autre, en relation avec un autre enfant après un échange agonistique.
- Les victimes du groupe III se distinguent également des autres dans les types de comportements solitaires émis qui se répartissent de façon semblable aux agresseurs du même âge.

Disons enfin que les comportements émis à cette étape ne semblent pas varier en fonction des interactions sexe/groupe et sexe/rôle.

Pour conclure, rappelons les principales constatations qui se dégagent de l'analyse. Nous avons remarqué que la relation entre les deux enfants se poursuit rarement "après" un échange de comportements agonistique. Les enfants semblent préférer retourner à une activité solitaire dans près de 75% des cas ou encore plus rarement cependant, établir des relations

avec d'autres enfants du groupe. Les analyses révèlent toutefois que les groupes I et III se distinguent à cette catégorie: les jeunes établissent un plus grand nombre de comportements non-agressifs alors que l'inverse est noté chez les plus âgés. Nous avons également remarqué que ces derniers avaient tendance à émettre un plus grand nombre d'activités solitaires non-conformes que les enfants des autres groupes. Notons enfin que les comportements de l'enfant dans la situation ne semblent pas varier en fonction de son rôle.

Nous avons jusqu'ici analysé les comportements d'une façon globale, puis en fonction de chacune des étapes de la situation agonistique, et notre dernier objectif dans l'étude des comportements vise à effectuer une analyse séquentielle ou une étude de la présentation des comportements précédant et suivant les différents types de comportements agressifs. Nous faisons part des résultats de cette analyse dans la section suivante:

c) Analyse séquentielle des comportements
agonistiques

Nous avons déjà souligné que les éthologues effectuent généralement une analyse séquentielle pour tenter de répondre à des questions de causes et fonctions des comportements. C'est dans la même optique que nous avons envisagé l'utilisation de cette méthode dans l'étude des comportements agonistiques.

Toutefois, l'application de cette technique requiert une fréquence minimum de cinq à chacune des catégories étudiées et les résultats (cf. tableaux 37 et 38 de l'appendice G) indiquent que les données étaient insuffisantes pour remplir cette condition. Afin d'avoir un aperçu de la séquence, nous avons, malgré tout, tracé un diagramme illustrant la répartition des comportements précédant et suivant l'émission de catégories spécifiques de comportements agressifs (cf. figure 1, page 120).

Au total, 15 catégories sont considérées dans l'étude de la séquence agressive et nous avons éliminé toute séquence inférieure à 5. Les cinq principales catégories apparaissant avant l'émission d'un comportement agressif sont, dans l'ordre: les déplacements, les comportements solitaires, les gestes de protection et soumission, les comportements sociaux minimes et, enfin, les verbalisations. L'analyse des comportements est peu révélatrice si l'on considère que trois de ces catégories soulignent une absence totale ou partielle de contact entre les enfants. Cependant, elles mettent en évidence le caractère imprévisible, inattendu, soudain des manifestations agressives en classe. Il semble en effet que nous ne puissions trouver dans les seuls comportements qui précèdent immédiatement l'acte agressif, des éléments explicatifs de cette manifestation. Il est également intéressant de noter l'échec des comportements que bon nombre d'auteurs relie à la soumission (Mc Grew, 1972, Strayer et Strayer, 1976) et ayant pour fonction, du moins dans

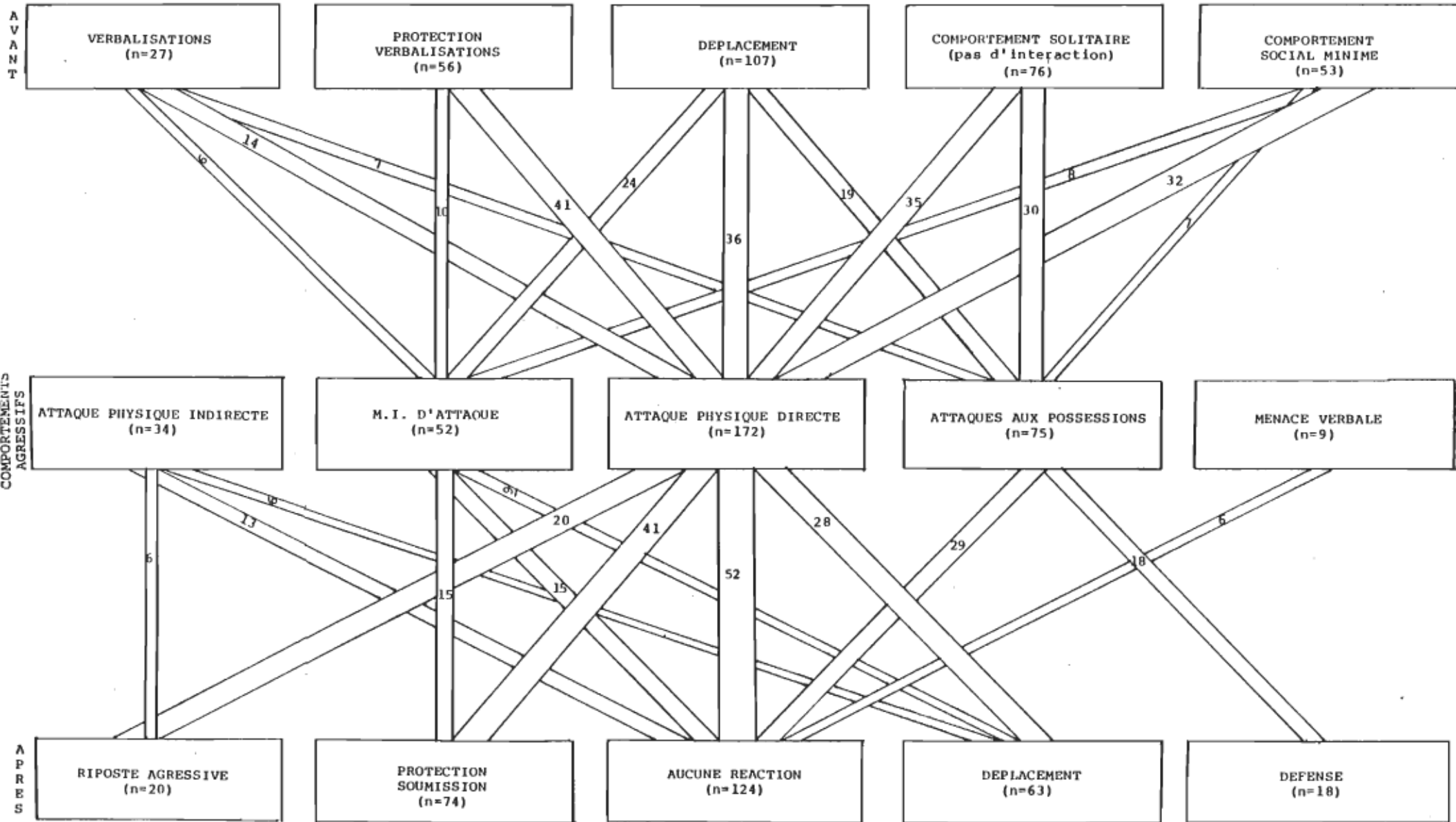


Figure 1 : Diagramme des comportements précédant et suivant immédiatement les types de comportements agressifs.

les communications animales, d'apaiser l'agresseur par la reconnaissance de sa dominance. On constate en effet que le contact agressif survient parfois malgré l'émission de comportements protecteurs ou de crise. Mais, ici aussi, il semble qu'il faille rechercher parmi les autres comportements précédents une explication au fait que les comportements de soumission n'ont pas les effets attendus.

L'analyse des comportements qui suivent l'émission du comportement agressif nous paraît plus intéressante, car elle met davantage en relief la variation des réponses en fonction du type d'agressivité exprimé. Ainsi, nous constatons que ce sont les attaques physiques (directes ou indirectes) qui suscitent l'apparition de réponses agressives et rarement les mouvements initiaux d'attaque ou les attaques aux possessions. Ce dernier type d'attaque engendre trois principales réponses: l'absence de réaction, la réaction de soumission et la réaction de défense. Ces réponses varient peu concernant les mouvements initiaux, car seule la réaction défensive doit être remplacée par le déplacement et plus particulièrement l'éloignement. L'examen des comportements suivant l'émission des comportements agressifs rend tout aussi difficile l'interprétation ou l'élaboration d'hypothèses concernant la fonction de ce comportement. En effet, la forte proportion d'absence de réaction et de comportements sociaux minimes indique qu'il faut également examiner les comportements ultérieurs pour être en mesure de tenter une

explication à l'apparition des comportements agressifs en classe. De plus, il semble important de considérer des facteurs propres à la situation, de pouvoir décrire des éléments susceptibles d'influencer l'apparition et le déroulement de l'interaction agonistique et c'est l'objet de la prochaine partie des résultats que d'isoler ces facteurs qui, réunis, apportent une vision plus globale des interactions.

Portrait analytique des interactions agonistiques

L'analyse précédente a permis d'identifier les comportements agonistiques (i.e. les comportements agressifs initiés et les réponses à ceux-ci) et de dénombrer les principaux comportements manifestés avant et après la présence de cette relation.

Il paraît cependant tout aussi important de décrire le contexte que de tracer le portrait des interactions de nature agonistique survenant entre deux enfants dits inadaptés scolaires en situation de classe. Plus exactement, nous voulons savoir:

- Quel est le sexe des enfants impliqués? Qui sont les principaux initiateurs des épisodes agonistiques et vers qui les comportements agressifs sont-ils dirigés?
- Combien de temps durent ces interactions?

- Comment se terminent-elles?
- Quelle est l'attitude du professeur lors du déroulement de ces interactions? Comment et auprès de qui intervient-il lors de manifestations agressives?
- Y a-t-il des circonstances ou des facteurs propices à l'apparition de telles relations, par exemple, le genre d'activité qu'effectue le groupe, la distance entre les antagonistes?

A. Composition des dyades

Nos premières interrogations visaient à identifier la composition des dyades selon les groupes d'âge dans l'ensemble des interactions observées. Le tableau 15 nous permet de visualiser la répartition des dyades, présentées selon le sexe de l'initiateur et celui de la victime.

Nous constatons que, dans près des deux tiers des interactions observées, les dyades sont composées d'enfants de même sexe; cependant, le pourcentage d'interactions dans lesquelles deux garçons sont impliqués est de six fois supérieur à celui où deux filles s'affrontent (55% comparativement à 9%). Il est intéressant de noter que ce dernier type de dyade se retrouve presque exclusivement dans le groupe I, i.e. chez les plus jeunes; aucun couple de ce genre n'a été observé dans le groupe II et seulement trois à l'intérieur du groupe III. La répartition des dyades masculines semble peu sujette à variations selon

Tableau 15

Composition des dyades selon
le groupe d'âge

GROUPES TYPES DE DYADES	I		II		III		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Garçon - Garçon	40	52.6	17	63.0	47	54.6	104	55.0
Garçon - Fille	12	15.8	8	29.6	21	24.4	41	21.7
Fille - Garçon	11	14.4	2	7.4	15	17.5	28	14.8
Fille - Fille	13	17.2	-	-	3	3.5	16	8.5
	76	100	27	100	86	100	189	100

l'âge des enfants puisque nous avons enregistré des pourcentages respectifs de 53%, 63% et 55% dans les groupes I, II et III.

Le tiers seulement des interactions observées était composé d'enfants de sexe différent, et lorsque c'est le cas, on note que les garçons sont plus souvent initiateurs de l'interaction que les filles (22% comparativement à 15%). Toutefois, cette composition varie selon les groupes d'âge. En effet, dans le groupe I, on rencontre presque autant de dyades mixtes où les filles ont initié l'interaction que celles où elles en ont été victimes. Par contre, les filles du groupe II ne sont qu'exceptionnellement initiatrices de la relation deux fois seulement, comparativement à huit fois où elles en ont été les victimes.

La répartition des dyades mixtes à l'intérieur du groupe III ressemble davantage à celle du groupe I, mais on constate un pourcentage plus élevé d'interactions où les garçons sont initiateurs (25% comparativement à 18% pour les filles).

Il ressort finalement de cette analyse que, dans 75% des cas, les garçons sont les initiateurs de l'échange agonistique et que le comportement agressif émis est dirigé deux fois plus souvent vers un autre garçon qu'envers une fille. Quant aux filles, il est rare qu'elles établissent des relations agonistiques entre elles et lorsqu'elles sont impliquées avec des

garçons, elles sont plus souvent victimes qu'initiatrices.

B. La durée des interactions

Les interrogations subséquentes étaient relatives à la durée des interactions agonistiques. Pendant combien de temps les enfants entretiennent-ils des rapports de ce genre? Y a-t-il des variations selon l'âge des enfants ou la composition des dyades? Les données présentées au tableau 16 fournissent des éléments de réponses à ces interrogations.

Nous sommes d'abord frappée par la brièveté des interactions: 40% d'entre elles se déroulent en moins de six secondes et 80% durant moins de seize secondes, alors que la plus longue observation a porté sur une période de 90 secondes.

On note peu de variations lorsque l'on considère l'ensemble des trois premiers intervalles de temps (1-15 secondes) en fonction de l'âge des enfants: des pourcentages supérieurs à 75% sont enregistrés dans les trois groupes. Cependant, nous avons observé un nombre plus élevé d'interactions se déroulant en cinq secondes et moins à l'intérieur du groupe III: 50% comparativement à 40% et 26% pour les groupes I et II respectivement. C'est parmi le groupe des cadets que nous avons dénombré le plus grand nombre d'interactions agonistiques dont la durée dépassait 30 secondes.

Tableau 16

Durée des interactions agonistiques
selon le groupe d'âge et le type de dyades

		GROUPE						TYPES DE DYADES									
<div>Variables</div>	<div>Intervalles</div>	I		II		III										TOTAL	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%		
	1. 2 - 5 secondes	25	39.9	7	25.9	43	50.0	37	35.5	18	44.0	14	50.0	6	37.5	75	39.7
	2. 6 - 10 secondes	19	25.0	9	33.3	23	26.7	25	24.0	16	39.1	5	17.8	5	31.0	51	27.0
	3. 11 - 15 secondes	13	17.1	5	18.5	7	8.1	18	17.4	1	2.4	5	17.8	1	6.3	25	13.2
	4. 16 - 20 secondes	7	9.2	3	11.1	4	4.7	10	9.6	2	4.8	1	3.6	1	6.3	14	7.4
	5. 21 - 25 secondes	-	-	2	7.4	5	5.8	4	3.8	1	2.4	1	3.6	1	6.3	7	3.7
	6. 26 - 30 secondes	4	5.3	-	-	2	2.3	3	2.9	1	2.4	1	3.6	1	6.3	6	3.2
	7. 31 secondes et +	8	10.5	1	3.7	2	2.3	7	6.8	2	4.8	1	3.6	1	6.3	11	5.8
TOTAL		76	100	27	100	86	100	104	100	41	100	28	100	16	100	189	100

On note également peu de variations de la durée en fonction de la composition des dyades. On constate cependant que ce sont les dyades mixtes, et plus souvent celles dont la fille est initiatrice, qui présentent le plus grand pourcentage d'interactions s'échelonnant sur une période de temps inférieure à cinq secondes. Il ressort que la durée des interactions est plus variable dans les dyades composées de deux garçons que chez les autres; c'est d'ailleurs à celles-ci que nous avons relevé le plus grand nombre d'interactions se déroulant sur une période de plus de 30 secondes.

Une constatation retient donc notre attention suite à l'analyse de ces données: les relations agonistiques sont de courte durée et ce, quel que soit l'âge ou le sexe des membres qui composent la dyade en interaction.

C. La terminaison des interactions

Un de mes objectifs visait à investiguer comment se terminent les échanges agonistiques. Il est cependant plus difficile d'établir la terminaison de la relation que son début, les critères ne pouvant être aussi clairement définis et évidents. Nous avons cependant établi que la relation était terminée lorsqu'il y avait absence de tout comportement social entre les deux membres de la dyade pendant une période d'au moins dix secondes ou lorsque les comportements sociaux survenant entre les enfants n'étaient plus reliés au sujet de l'événement qui

avait provoqué le déclenchement de la relation de nature agonistique. Les questions concernant la terminaison de l'échange agonistique étaient donc posées dans les termes suivants: Quels sont les comportements susceptibles de conduire à la cessation de la relation de nature agonistique? Qui met fin à l'interaction: l'agresseur? la victime? le professeur? Est-ce que les comportements terminaux diffèrent en fonction de l'âge ou du sexe des enfants? Les données fournies au tableau 17 mettent en évidence les principaux comportements qui ont semblé déterminer la fin des 189 interactions observées. Ils y sont présentés en fonction de l'âge, du sexe et du rôle de l'acteur du comportement terminal.

L'éloignement de l'un des membres de la dyade semble être un bon indice que la relation s'achève: presque quatre fois sur dix, ce déplacement conduit à la terminaison de l'interaction. Le fait que l'un des membres de la dyade manifeste des comportements de soumission ou de protection semble également jouer un rôle dans la détermination de la fin de la relation: dans 28% des interactions observées, l'émission de tels comportements a suscité l'arrêt de la relation agonistique.

Tous les autres comportements sociaux inclus dans l'éthogramme, de même que les comportements solitaires se manifestent avec de faibles fréquences et c'est pourquoi nous les avons regroupés en deux catégories correspondant à chacune

Tableau 17

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements terminaux selon le groupe d'âge
le sexe et le rôle des acteurs

VARIABLES	GROUPE										SEXE - ENFANT				SEXE - PROF.				ROLE							
	I		II		III										AGRESSEUR		VICTIME		PROFESSEUR		TOTAL					
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%				
COMPORTEMENTS TERMINAUX																										
Comportements d'éloignement	18	28.7	12	44.4	42	48.9	55	44.4	17	47.2					43	48.3	29	40.3			72	38.1				
Comp. de protection et soumission	33	43.4	5	18,5	14	16.3	40	32.2	12	36.2					29	32.6	23	33.3			52	27.5				
Autres comportements sociaux	11	14.5	4	14.8	13	15.1	24	19.4	4	8.3					13	14.6	15	20.8			28	14.8				
Comp. solitaires	2	2.6	1	3.8	5	5.8	5	4.0	3	8.3					4	4.5	4	5.6			8	4.3				
Intervention verbale	9	11.8	5	18.5	10	11.6						2	50	22	88					24	82.8	24	12.7			
Intervention non-verbale	3	4.0	-	-	2	2.3						2	50	3	12					5	17.2	5	2.6			
TOTAL	76	100	27	100	86	100	124	100	36	100	4	100	25	100	89	100	71	100	29	100	189	100				

de ces classes de comportements. Signalons enfin que l'intervention du professeur a provoqué la fin de 15% des interactions.

On constate peu de différences si l'on considère le sexe et le rôle de l'émetteur du comportement terminal, mais des distinctions importantes s'établissent en fonction de l'âge des enfants. On note en effet que chez les enfants du groupe I, les interactions se terminent plus souvent par l'émission de comportements de protection et de soumission, alors que chez les enfants des autres groupes, les comportements d'éloignement dominant largement.

Finalement, les résultats nous indiquent que, dans près de la moitié des interactions, c'est le comportement de l'agresseur qui a déterminé la fin de l'échange agonistique, alors que l'intervention du professeur a contribué à finaliser 15% des interactions.

D. L'intervention du professeur

Un autre genre d'interrogation portait sur l'attitude du professeur pendant le déroulement d'une relation agonistique. Sera-t-il porté à intervenir? Si oui, de quelle façon? A qui s'adressera-t-il? Les données présentées au tableau 18 nous procurent des indices quant à l'intervention du professeur dans des situations semblables.

Tableau 18

Types d'intervention du professeur selon
le récepteur du comportement

RECEPTEURS TYPES D'INTERVENTION	AGRESSEUR		VICTIME		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
1. Intervention verbale	49	89.3	26	83.9	76	87.4
- appeler	6	10.7	2	6.5	8	6.2
- demander d'arrêter	15	26.8	16	51.6	31	35.6
- demander de s'éloigner	2	3.6	-	-	2	2.3
- questionner	7	12.5	-	-	7	8.0
- donner des ordres	4	7.1	1	3.2	5	5.7
- donner des explications	2	3.6	-	-	2	2.3
- réprimander	14	25.0	7	22.6	21	24.1
2. Intervention non-verbale	6	10.7	5	16.1	11	12.6
- figure en direction	1	1.7	2	6.4	2	2.3
- contact physique	3	5.4	3	9.7	6	6.8
- reprendre l'objet	2	3.6	-	-	2	2.3
TOTAL	56	100	31	100	87	100

Nous avons dénombré dix comportements émis par le professeur à l'égard d'enfants impliqués dans une relation agonistique et les avons regroupés en deux catégories: les interventions verbales et les interventions non-verbales. Les professeurs sont intervenus à 27 reprises dans les 189 interactions observées.

Il ressort de l'analyse que le mode d'intervention est presque essentiellement verbal et ce, quel que soit le récepteur du comportement. Les principaux types de messages exprimés sont les "demandes d'arrêter" et les "réprimandes, critiques". Ces deux comportements représentent 60% des observations totales. On note d'autres interventions verbales, mais avec une fréquence d'apparition moins élevée: le professeur peut appeler l'enfant, le questionner, lui donner des ordres ou encore lui donner des explications.

Les professeurs sont intervenus onze fois seulement de façon non-verbale: en regardant dans la direction des enfants et en les touchant. On constate qu'à deux reprises, ils ont mis fin à une attaque aux possessions en reprenant l'objet que l'agresseur s'était approprié.

En comparant les comportements du professeur en fonction du rôle de l'enfant vers qui ils s'adressent, on remarque que l'agresseur est plus souvent la cible d'une intervention du professeur que la victime (56 fois comparativement à 31).

On constate également que l'attitude du professeur envers la victime se résume presque essentiellement aux deux comportements verbaux de "demande d'arrêter" et de "réprimandes", alors que le répertoire est plus varié en ce qui concerne l'agresseur: il lui demande de s'éloigner, le questionne ou lui donne des explications.

E. Les facteurs situationnels

Nous étions également intéressée à examiner si certaines circonstances ou facteurs pouvaient être particulièrement propices aux manifestations agressives en classe. Nous avons alors considéré les deux facteurs suivants: le genre d'activité qu'effectue l'ensemble des autres membres du groupe et la distance séparant deux adversaires au début et à la fin de chaque étape de la situation agonistique.

1. Le type d'activité en cours

Comment se distribuent les interactions agonistiques selon le type d'activité ayant cours à l'intérieur des groupes? Est-il possible que l'une des cinq activités pouvant se dérouler dans une situation scolaire puisse favoriser l'apparition d'interactions de ce genre? Les données (cf. tableau 19, page suivante) permettent d'affirmer que les relations dyadiques agonistiques apparaissent en plus grand nombre aux périodes d'activité libre et d'activité transitoire. En effet, des pourcentages

Tableau 19

Types d'activités de la classe lors des
interactions agonistiques selon
le groupe d'âge et le type de dyade

	GROUPE D'AGE						TYPES DE DYADES									
Variable	I		II		III										TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Types d'activité																
1. Activité d'apprentissage	-	-	4	14.8	16	18.6	10	9.6	6	14.6	3	10.7	1	6.3	20	10.6
2. Activité individuelle	9	11.5	2	7.4	10	11.6	11	10.6	5	12.2	1	2.4	4	25.0	21	11.1
3. Activité libre	49	65.4	5	18.5	-	-	31	29.8	7	17.1	9	32.2	7	43.7	54	28.6
4. Activité structurée de groupe	13	16.7	9	33.3	15	17.4	17	16.3	9	22.0	8	28.7	3	18.7	37	19.6
5. Activité transitoire	5	6.4	7	25.9	45	52.3	35	33.7	14	34.1	7	25.0	1	6.3	57	30.1
TOTAL	76	100	27	14.1	86	100	104	100	41	100	28	100	16	100	189	100

équivalents de 35% ont été enregistrés à ces moments-là. C'est aux périodes d'apprentissage et de travail individuel que l'on enregistre les plus faibles fréquences d'apparition de relations de ce genre (10% et 11% respectivement).

L'analyse statistique de ces données révèle l'existence d'une différence significative lorsque l'on considère la répartition des interactions en fonction du groupe d'âge ($G = 131.45$, $df = 8$, $p < .001$).

En effet, bien que les fréquences se répartissent à peu près également aux activités d'apprentissage et de travail individuel, on constate des différences très marquées à chacune des autres périodes d'activités. Ainsi, près des deux tiers ($n = 49$) des interactions agonistiques manifestées par les enfants du groupe I se présentent aux périodes d'activité libre par rapport à 19% ($n = 5$) et aucune dans les groupes II et III. Par contre, chez ce dernier groupe, les interactions se manifestent au moins une fois sur deux aux périodes d'activité transitoire, tandis que les enfants du groupe II établissent plus souvent des relations agonistiques aux périodes d'activité structurée de groupe et d'activité transitoire (33% et 26% respectivement).

La distribution du nombre des interactions observées semble également différente si l'on considère les types de dyades.

On constate en effet, que les relations agonistiques impliquant deux garçons sont plus susceptibles de se manifester aux périodes d'activités transitoire et libre, tandis que celles impliquant deux filles se présentent surtout aux périodes d'activité libre et de travail individuel. Les dyades mixtes où l'agresseur est de sexe masculin établissent un plus grand nombre de relations agonistiques aux périodes d'activité structurée de groupe et d'activité transitoire, tandis que celles où la fille initie l'échange se répartissent plus également dans les trois derniers types d'activités présentés au tableau 19.

Il apparaît donc que les périodes d'activité libre et d'activité transitoire vont favoriser l'établissement d'un plus grand nombre de relations agonistiques, et il est intéressant de noter que si, d'une part les enfants plus jeunes initient la majorité de leurs rapports agonistiques aux périodes d'activité libre et que, d'autre part les enfants plus âgés semblent favoriser les périodes d'activité transitoire, il s'agit dans les deux cas de périodes où le contrôle du professeur est de moindre importance, à tout le moins plus difficile, étant donné la dispersion des enfants à l'intérieur du local.

2. Le facteur spatial

Comment se situent spatialement les membres de la dyade avant le début de l'interaction? qu'en est-il de leur position respective au moment de l'initiation de la relation et

après les dix secondes suivant la fin de cet échange? Est-ce que la proximité des enfants va favoriser l'émission d'un plus grand nombre de relations agonistiques? Les données du tableau 20 présentent cette distribution aux trois étapes de l'interaction et plus spécifiquement au début et à la fin de chacune de celles-ci.

Une première constatation est que, au début de la période précédant l'initiation de la relation, les enfants sont deux fois plus souvent séparés (c'est-à-dire se situant à une distance de plus de trois pieds), qu'ils ne sont en position de proximité. On remarque également que dans la moitié des cas, il y a une réduction de la distance pour faire en sorte qu'au moment de l'émission du comportement agressif, les enfants seront à proximité dans la majorité des interactions observées (84%). Cette constatation implique également que 31 interactions agonistiques ont été initiées sans qu'il n'y ait de rapprochement entre les enfants, mais le pourcentage diminue à 10% lorsque l'on considère la terminaison de l'interaction. A la toute fin de l'observation, soit dans les dernières secondes de l'étape "après", la disposition spatiale redevient identique à celle du début: dans deux tiers des cas les enfants sont séparés et dans l'autre tiers, ils demeurent à proximité.

Il ressort finalement que le fait que les enfants se situent à proximité ne semble pas particulièrement favoriser

Tableau 20

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des interactions selon la distance entre les enfants
au début et à la fin de chaque étape
(avant, pendant, après)

ETAPES DISTANCE (début-fin)	AVANT		PENDANT		APRES	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
(1) Hors de portée - Hors de portée	29	15.3	19	10.1	108	57.2
(2) Hors de portée - Proximité	94	49.7	12	6.3	1	0.5
(3) Proximité - Hors de portée	3	1.6	90	47.6	20	10.6
(4) Proximité - Proximité	63	33.3	68	36.0	60	31.7

l'établissement de comportements agonistiques, au contraire, la majorité des interactions de ce genre débutent après qu'il y ait eu une modification de la distance: les enfants étant d'abord séparés pour ensuite être réunis. La relation agonistique elle-même s'établit donc lorsque les enfants sont à proximité, mais elle se terminera plus souvent par une séparation de ceux-ci. De ce fait, il y a une très grande similitude entre les périodes précédant et suivant l'interaction.

Ces dernières constatations font ressortir un aspect caractéristique des interactions survenant entre des enfants de notre échantillon: leur caractère inopiné qui rend difficile l'établissement de relations, de liens pouvant favoriser notre compréhension du problème.

Nos premières analyses ne conduisent pas à l'explication des manifestations agressives, elles permettent toutefois d'identifier les principaux éléments qui les composent et les mettent en relation avec certaines variables, tout en examinant des facteurs connexes. Bref, elles favorisent une vision à la fois molaire et moléculaire de ces interactions, en tracent un portrait dont il importe de dégager les principales composantes avant de les discuter.

Il ressort de nos analyses que, dans un contexte dénommé "classe" et avec un échantillon caractérisé par l'appellation "inadapté scolaire", les interactions agonistiques

surviennent généralement pendant une période d'activité libre ou d'activité transitoire. Nous sommes habituellement témoins d'un échange se manifestant entre des enfants de même sexe et particulièrement entre deux garçons. Avant que débute l'interaction, nous pouvons constater que les enfants sont tout aussi bien impliqués dans des activités solitaires que sociales. Cependant, il est possible d'établir des différences entre les agresseurs et les victimes en potentiel. Si la future victime est membre du groupe des cadets ou si elle est de sexe féminin, les chances sont meilleures que nous l'observions en train d'accomplir un comportement d'activité, i.e. un comportement conforme à celui qui est attendu dans le contexte. Par contre, si l'enfant est l'éventuel agresseur et membre du groupe des aînés, il est probable que nous le voyions plus souvent que les autres en déplacement ou effectuant une activité différente de ses pairs. Si nous portons attention à leur position spatiale, nous pouvons constater que les deux enfants sont généralement éloignés ou du moins hors de portée l'un de l'autre avant que s'établisse le contact et c'est le rapprochement de l'agresseur plus souvent que celui de la victime qui va constituer la phase initiale de la relation agonistique.

Dans plus de la moitié des cas, nous faisons face à un couple composé de garçons et si une fille est impliquée, elle est la victime près d'une fois sur trois. Cependant, si cette fille est membre du groupe I (les plus jeunes), il y a autant

de chances qu'elle soit l'agresseur que la victime. De même, nous pouvons nous attendre à ce que les contacts fille-fille y soient plus nombreux que dans les autres groupes.

Il semble y avoir une manière dominante d'établir une relation agonistique chez les enfants observés: une fois sur deux, nous sommes témoins de manifestations de coups, de poussées ou de tiraillements. Si nous observons un enfant plus âgé cette probabilité augmente à huit fois sur dix. Par contre, si l'agresseur fait partie des sujets les plus jeunes, il est tout aussi probable que nous observions des comportements d'attaques aux possessions. De même ces comportements ont deux fois plus de chances de se présenter si c'est une fille plutôt qu'un garçon qui l'émet. Nous pouvons également relever un certain nombre de coups portés à l'aide d'objets ou de mouvements initiaux d'attaques, mais il est peu fréquent que l'agressivité s'exprime verbalement.

Les façons de répondre aux différents types d'attaques prennent également des formes nombreuses et diversifiées, sujettes à variations en fonction de l'âge et du sexe des enfants. Cependant, nous nous rendons compte que ces variations apparaissent pour des comportements autres que les deux réponses les plus fréquemment observées, soit l'absence de réaction ou, au contraire, une réaction agressive. On note que les cris, les pleurs, les messages de plaintes ou de critiques et les

demandes d'arrêt composent également une partie importante du répertoire de l'enfant. La cible se comporte cependant moins souvent de façon soumise (céder, obéir à son agresseur) ou défensive (lui manifester une certaine opposition). Cette dernière réaction est plus particulièrement évidente chez les victimes féminines ou les cadets. Nous distinguons les réponses des enfants du groupe II de celles des autres par leur caractère nettement plus passif.

Les échanges (initiation-réponse) durent peu de temps et nous apprenons qu'il faut faire preuve d'attention et de vigilance pendant les moments d'observations: la plupart du temps, le contact est rompu en moins de 15 secondes et souvent même la relation n'aura pas duré plus de cinq secondes. Dans ce court intervalle de temps, il n'est pas rare qu'au moins deux comportements agressifs se présentent et que l'interaction comprenne plus d'un schème d'initiation-réponse.

Il n'est pas facile de délimiter le moment où les comportements qui déterminent la fin d'une relation agonistique. Cependant, la rupture de contact ne fait aucun doute lorsqu'un des membres de la dyade s'éloigne et que ce déplacement n'est suivi d'aucun autre comportement. Il paraît probable que les réactions de soumission ou de protection ont pour effet de stopper l'action de l'agresseur, mais ce n'est, malgré tout, pas très fréquent. L'autorité du professeur joue également un

certain rôle puisque dans 15% des cas l'intervention de celui-ci détermine l'arrêt de contact. De plus, les probabilités que l'agresseur pose lui-même l'action déterminant de la terminaison semblent légèrement plus élevées que celles où c'est la victime qui joue ce rôle.

Disons enfin que la période qui suit la fin de l'interaction agonistique comporte des éléments analogues à celle qui la précède. En effet, nous pouvons constater que la position spatiale des enfants prend la même forme qu'à celle du début, i.e. les enfants sont éloignés l'un de l'autre et, en général, ils affectent un retour à une activité solitaire.

Cette description sommaire des interactions agonistiques de même que les moyens utilisés pour en favoriser la réalisation méritent toutefois d'être discutés et nous rendons compte de l'examen de ces deux aspects de la recherche dans le chapitre qui suit.

Chapitre IV

Discussion

Notre travail comportait plusieurs objectifs et essentiellement nous pouvions les résumer de la façon suivante: établir une marche à suivre pour étudier systématiquement les relations agonistiques survenant entre des enfants et comparer les données résultant de l'application de cette démarche en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants étudiés.

Notre recherche se situe dans le cadre de l'éthologie humaine, autant par la méthode utilisée que par son objet d'étude. Les questions qui sous-tendent notre étude sont en effet reliées aux causes et fonctions des comportements agonistiques et notre travail ne constitue que la phase préliminaire d'investigations pouvant conduire à élaborer des hypothèses en rapport avec le phénomène de l'agressivité chez l'enfant.

De par les remarques précédentes, il nous paraît important de considérer deux aspects dans la discussion de notre étude: la méthode utilisée et les données obtenues.

Notre méthode se caractérise par les trois points suivants: 1) elle vise à établir un répertoire des comportements survenant dans une situation agonistique, 2) élabore une marche à suivre pour dégager la présentation séquentielle des comportements survenant dans cette situation particulière et 3) considère un ensemble de facteurs permettant une vision globale de

l'organisation de ces interactions.

L'établissement du répertoire des comportements agonistiques de l'enfant s'était déjà inscrit dans le cadre de certaines études (Mc Grew, 1972; Strayer et Strayer, 1976), mais notre démarche est différente en ce sens qu'elle a tenté de combler les faiblesses relevées dans chacune d'elles. D'une part, Mc Grew décrit les comportements de l'enfant avec une précision et un souci du détail qui n'ont jamais encore été égalés. Cependant, de cet ensemble de comportements, l'auteur n'arrive pas à situer adéquatement le répertoire de ceux qui ont un caractère agonistique. En effet, on note une certaine confusion dans sa présentation des données obtenues: les comportements décrits comme étant agressifs apparaissent dans l'étude des interactions "non-agonistiques". Au contraire, Strayer et Strayer situent bien les schèmes de comportements agressifs et les réponses à ceux-ci constituant les interactions agonistiques, mais leur répertoire nous semblait incomplet (23 unités de comportements) et surtout imprécis à cause de l'absence de descriptions. Les faiblesses de ces études se situent à des niveaux opposés, mais nous y relevons une constante: l'absence d'opérationnalisation des comportements agressifs.

Il est peut-être logique, tel que le spécifie Blurton-Jones (1972b), d'entreprendre une étude des comportements agressifs en cherchant d'abord à les définir. L'opérationnalisation

de l'agressivité s'inscrit donc à la phase initiale de notre tentative pour établir une approche globale du problème à éclaircir. Nous avons déjà discuté des caractéristiques de notre définition et de ce qui la distingue des autres tentatives semblables. La différence majeure se situe au niveau de l'inclusion des notions de "possessions" et de "valeur personnelle" au concept d'agressivité, notions habituellement exclues, semble-t-il, à cause de leur caractère relatif. Cependant, l'inclusion comporte certains avantages. Ainsi, la catégorie "d'attaques aux possessions" permet l'identification rapide de l'agresseur. Cela ne semble pas être le cas lorsqu'il est question de "lutte pour un objet" tel que présenté par Strayer et Strayer: nous nous interrogeons à savoir si l'initiateur est celui qui prend l'objet ou celui qui réagit de façon agressive à la perte d'un objet: les auteurs ne le spécifient pas. Quant aux insultes, leur inclusion dans le répertoire visait davantage à vérifier si elles sont elles-mêmes agressives ou plutôt déclenchantes de réponses agressives. Les réactions de la cible devaient nous aider à préciser cette question.

L'examen de notre répertoire permet également d'en dégager les faiblesses et, par conséquent, les améliorations à y apporter. Ainsi, il nous semblait que les particularités de notre échantillon allaient favoriser l'établissement d'un inventaire complet des comportements agonistiques. Or, une comparaison avec le relevé de Mc Grew nous amène à constater une donnée

manquante dans le répertoire des comportements agressifs: "mordre". De même, toutes les expressions faciales sont absentes de nos descriptions. Cette dernière lacune s'explique par le fait que les conditions d'enregistrement ne permettaient pas d'identifier clairement les changements d'expression au niveau du visage. Quant au comportement de "mordre", nous croyons possible qu'il soit associé au répertoire du plus jeune enfant seulement, mais notre interprétation nécessite des observations supplémentaires pour être validée. Par contre, la comparaison avec les données de Strayer et Strayer nous amène à constater que tous les comportements composant leur inventaire sont également inclus dans le nôtre.

Tout comme Mc Grew, le degré de précision des descriptions varie toutefois selon les comportements étudiés et nous expliquons cette inconstance par la variété des comportements étudiés (v.g. schèmes moteurs vs comportement verbal).

Une dernière remarque au sujet du répertoire concerne la complexité de certains comportements. Nous avons en effet constaté qu'il y avait souvent des présentations simultanées d'unités de comportements. Puisque ces combinaisons de comportements se manifestaient avec une fréquence assez élevée, nous croyons que dans une prochaine étape, il faudrait s'arrêter à vérifier la présence de schèmes complexes de comportements relativement stables chez l'enfant (v.g. schèmes d'approche d'attaque physique, schèmes d'éloignement et de protection).

Notre façon de procéder a également permis l'établissement d'un portrait séquentiel des interactions agonistiques et ce, par la dissection de celles-ci en étapes et en périodes distinctes.

Cependant, l'inclusion des étapes "avant" et "après" a engendré des difficultés par rapport à l'enregistrement de la fréquence d'apparition de certains comportements ayant une durée variable (v.g. immobile). Cette remarque fait référence à ce que Altman (1974) appelle les "états" et les "événements", comportements se différenciant en fonction du temps, l'un étant durable (état) et l'autre instantané (événement). Nous avons en effet constaté l'alternance d'émissions de comportements instantanés et durables aux étapes "avant" et "après" et il semble qu'une technique, celle du "Time-Budgets", puisse pallier à cette source de distorsion de l'information. Cette méthode d'observation, décrite par Wilson (1975) et appliquée par certains éthologues (Bernstein, 1971; Post et Baulu, sous presse; Wolf et Hainsworth, 1971) nous permet de recueillir simultanément la durée et la fréquence des comportements et de transformer les données obtenues en pourcentage. La notion des comportements à de courts intervalles (3-5 secondes) nous permet de faire ressortir le pourcentage de temps qu'un individu consacre à l'émission de certaines activités et l'utilisation de cette technique serait sans aucun doute plus adéquate pour l'étude des périodes de l'interaction où des "états" sont susceptibles de se manifester.

Des quantités et variétés d'informations résultent de notre investigation des interactions agonistiques et nous croyons que tous ces renseignements doivent être considérés avec prudence, que nous ne devons pas chercher à les généraliser et cela d'autant plus que notre démarche se voulait essentiellement exploratoire.

De plus, le fait que les enfants composant notre échantillon possédaient une caractéristique particulière (celle d'être "inadaptés" sur le plan scolaire à cause de problèmes émotifs), met l'accent sur l'importance de ne pas chercher à généraliser les données obtenues à l'enfant "normal", et pas davantage à l'enfant "inadapté", car nous ne connaissons rien de la représentativité de notre échantillon. En outre, le fait que nos analyses aient été effectuées à partir d'un nombre restreint de données, justifie notre intention de n'examiner que les constatations importantes soulignées dans notre recherche et d'orienter notre discussion en fonction de questions à éclaircir dans les investigations futures.

Nous traitons donc successivement des aspects majeurs qui ressortent de notre analyse globale puis ceux qui résultent de la comparaison en fonction de l'âge et du sexe des enfants observés.

Il semble que, malgré la particularité des enfants qui composent notre échantillon, les manifestations agressives

révèlent chez ceux-ci des formes similaires à celles observées chez des enfants "normaux", l'accent étant mis sur un même type de comportement agressif: celui des attaques physiques. (Blurton-Jones, 1972b; Strayer et Strayer, 1976). Il paraît cependant intéressant de noter que les attaques physiques se manifestent avec des proportions plus élevées dans notre étude: 60% comparativement à 39% relevé par Strayer et Strayer. Il est possible que ce soit là une conséquence de la classification de nos sujets.

On note également une similitude avec l'enfant "normal" concernant les façons de réagir à l'agressivité. Tout comme dans l'étude de Strayer et Strayer, les deux réactions contraires, de passivité et de contre-attaque, se manifestent avec des pourcentages élevés d'égale importance. Il est difficile cependant de comparer les autres types de réponses, car ces auteurs les ont regroupés en une même catégorie générale "soumission". Nous avons cependant constaté que les comportements de riposte étaient généralement des attaques physiques, alors que, pour l'enfant normal d'âge préscolaire, ils ont observé la prédominance des gestes de menace.

Nous avons également fait ressortir le caractère inopiné des manifestations agressives en classe et il est difficile de préciser si cette caractéristique relève de notre échantillon ou peut également être associée aux interactions agonistiques survenant entre des enfants normaux. En effet, parmi le

petit nombre de travaux ayant étudié ce problème, les données diffèrent. Blurton-Jones (1972b) associe l'apparition des comportements agressifs à une lutte pour des objets, alors que McGrew (1972) n'a pas constaté de différence du nombre de manifestations agressives lorsque l'enfant était engagé ou non dans une interaction impliquant des objets.

La brièveté des échanges agonistiques ne semble pas être une caractéristique propre aux interactions observées dans le cadre de notre étude, puisque McGrew (1972) a fait la même constatation en notant les comportements d'enfants "normaux" d'âge préscolaire. L'auteur a calculé que les échanges agonistiques-quasi-agonistiques avaient une durée moyenne de 12.9 secondes. Il aurait été intéressant d'avoir les résultats concernant uniquement les rapports agonistiques, car tel que mentionné par Blurton-Jones (1972b), les relations quasi-agonistiques ou "jeux rudes" durent plus longtemps. Il est probable alors que la durée moyenne aurait été inférieure au calcul actuel et se serait rapprochée à celle constatée dans notre travail.

Nous avons noté de nombreuses différences en fonction de l'âge des enfants et la première d'importance a été de constater que le groupe II composé d'enfants d'un âge moyen de 7 ans, avait présenté un nombre nettement inférieur d'interactions agonistiques comparativement aux deux autres groupes dans lesquels l'âge moyen des enfants était respectivement de 72 et 96

mois. Il est possible que cette variation puisse s'expliquer par la classification diagnostique des enfants, mais puisqu'elle nous est inconnue, nous pouvons difficilement étayer cette supposition. Une seconde interprétation nous apparaît cependant très plausible: les enfants qui composent le groupe III en sont à leur deuxième année de fréquentation au centre, alors que la majorité des enfants constituant les groupes I et II sont nouveaux venus. Le fait que les enfants de 7 ans présentent moins de comportements agressifs, pourrait donc être la conséquence d'une année de traitement: les enfants étant plus disciplinés et présentant des problèmes de comportements de moindre importance. C'est à l'intérieur de ce groupe, d'ailleurs, que les enfants manifestent les plus grands signes de maturité ou d'adaptation: ils présentent par exemple un plus grand nombre de comportements conformes ou "comportements d'activités" que les enfants des autres groupes, pendant les périodes qui précèdent et qui suivent l'échange agonistique. Ils verbalisent davantage et, en proportion, ce sont eux qui manifestent le plus d'agressivité verbale. Ils ont également plus tendance que les autres à ne pas réagir à une attaque.

Il est rare que chacun des groupes d'âge se distingue par rapport à une catégorie de comportements et la majorité des autres différences enregistrées apparaissent entre les enfants plus jeunes et les aînés. La relation remarquée entre l'âge des enfants et le type d'agressivité exprimée trouve un appui

dans la documentation. Strayer et Strayer ont en effet noté que les enfants de 4 ans présentaient des proportions à peu près équivalentes de comportements d'attaque physique de menace et de lutte pour un objet ou une position. Ce profil ressemble davantage à celui des enfants les plus jeunes de notre échantillon qui présentent des pourcentages à peu près équivalents d'attaques aux possessions et d'attaques physiques, alors que chez les aînés, il y a prédominance des attaques physiques. Il est possible que les variations constatées en fonction de l'âge soit le résultat d'apparitions moins fréquentes de relations impliquant des objets à mesure que l'enfant grandit. C'est du moins ce que nous avons pu constater à l'intérieur de nos groupes.

En comparant les fréquences d'interactions agonistiques et les types de comportements présentés par les garçons et les filles, nous avons mis de l'avant que les manifestations agressives survenaient, généralement, entre des garçons. De plus, indépendamment du sexe de la victime, l'agresseur était de sexe masculin dans plus de 70% des cas. Nos observations concordent avec celles de Mc Grew et Burke citées par Blurton-Jones (1972b) et d'autres moins récentes (Dawe, 1934; Green, 1933) qui constatent également plus de comportements agressifs chez les garçons. Il est probable que cette caractéristique résulte d'un facteur culturel. En effet, il semble que les manifestations agressives soient plus tolérées, admises venant des garçons que des filles. On attend de la fille un niveau moins élevé d'activité et une

plus grande passivité dans ses rapports avec les autres. Jusqu'à un certain point, on considère qu'il est "normal" que le garçon soit plus agressif.

Cette considération expliquerait peut-être également le fait que nous ayons observé une répartition plus égale de fréquences de contacts physiques agressifs et d'attaques aux possessions chez les filles par rapport aux garçons chez qui l'attaque physique domine: les filles développeraient des façons moins directes d'exprimer leur agressivité. Nous n'avons cependant pas de point de comparaison au sujet des types de comportements agressifs exprimés en fonction du sexe des enfants.

Les types de réponses à l'agressivité ne semblent pas varier beaucoup en fonction du sexe des enfants et les différences constatées se situent au niveau des comportements de défense (plus nombreux chez les filles) et des comportements de protection (plus fréquents chez les garçons). Nous établissons une relation avec le fait que les filles ont émis proportionnellement plus d'attaques aux possessions que les garçons et que ces derniers, en comparaison, ont manifesté un plus grand nombre d'attaques physiques. Il est possible, en effet, que les enfants soient plus souvent récepteurs des comportements dont ils sont initiateurs et puisque les deux types de réactions qui les distinguent sont particulièrement reliés à l'un et l'autre des comportements agressifs mentionnés, cela expliquerait les différences observées.

La difficulté à trouver des points d'appui ou des éléments de comparaison en rapport avec la majorité des constatations soulevées dans notre recherche, met en évidence, nous semble-t-il, l'insuffisance et la pauvreté des données concernant les comportements observables de l'enfant et nous sensibilise à la nécessité de poursuivre nos investigations dans ce domaine. Certaines recherches ont contribué à améliorer notre connaissance du répertoire des comportements de l'enfant, mais aucune étude n'a encore investigué l'importance de chacun à l'intérieur de son inventaire comportemental. Nous avons souligné plus haut l'existence d'une méthode, le "Time-Budget" qui permet une évaluation du temps consacré à l'émission des différentes activités dans des situations données. Il nous semble que la connaissance du "Time Budget" de l'enfant (permettant de mieux situer l'importance des comportements agressifs par rapport à l'ensemble des comportements de l'enfant) pourrait orienter plus justement nos démarches en fonction du problème étudié et favoriser l'élaboration de questions de recherches plus adéquates. L'application de cette technique suivie d'une analyse semblable à celle qui a été réalisée dans le cadre de notre travail, conduirait sans aucun doute à une meilleure connaissance des comportements agonistiques de l'enfant.

Conclusion

Par ce travail, nous avons cherché à investiguer la question des comportements agonistiques chez l'enfant et l'intérêt que nous portons à l'approche descriptive a placé la méthode éthologique au premier plan de notre étude.

Notre première préoccupation a été d'identifier chacun des comportements correspondant à notre définition de comportement agonistique (i.e. du comportement agressif et de la réponse à celui-ci) et, après avoir respecté la règle de base de l'approche éthologique, i.e. décrire chacune des unités de comportements, nous avons effectué un dénombrement en fonction de l'âge, du sexe et du rôle des enfants. Notre démarche prévoyait également une analyse des comportements en fonction de leur moment d'apparition dans l'ordre séquentiel de la situation agonistique: nous avons donc mis en évidence et comparé les comportements apparaissant avant, pendant et après une interaction de nature agonistique. Par la suite et afin d'augmenter la précision de notre analyse, nous avons étudié les séquences "avant" et les séquences "après" en fonction de chacun des six types de comportements agressifs. Enfin, il nous a semblé que la considération de certains facteurs tels la durée, la position spatiale, etc. compléterait le portrait des interactions agonistiques survenant entre des enfants dits "inadaptés scolaires".

Les résultats obtenus ont permis d'éclaircir plusieurs points, mais autant d'interrogations en découlent puisque nous possédons peu d'informations équivalentes concernant l'enfant "normal". Nous ne pouvons évidemment rien conclure des données obtenues, mais ce n'était pas là le but de notre recherche dont la dimension était essentiellement exploratoire.

La principale conclusion à tirer de notre travail est que l'application de la méthode éthologique auprès des enfants se révèle possible et qu'elle semble pouvoir nous conduire à une meilleure compréhension du comportement humain. En effet, les questions étudiées par l'éthologue nous ont amenée à examiner des aspects qui ont peut-être été négligés dans les études traditionnelles en psychologie et, en ce sens, notre travail représente un effort pour enrichir notre connaissance des comportements de l'enfant.

Appendice A

La composition des groupes

Tableau 21

Composition des groupes

GROUPE	NIVEAU	NOMBRE	Age (en mois)		Sexe	
			Moyenne	Sigma	Filles	Garçons
I	Pré-académique	9	76	1.4	3	6
II	1ère année	9	84	1.2	3	6
III	1ère année (classe-foyer)	15	92	1.5	5	10

Appendice B
L'équipement

Tableau 22

Nomenclature des appareils utilisés

NOM DE L'APPAREIL	QUANTITE
- Caméra télécommandée:	1
. Pantilt Head Modèle RM 292L	
. Camera Shebaden HV 155 CCTV camera	
. Fudjinon T.V. Motor Zoom (C5 20 no 1)	
- Caméra Panasomic Modèle WV 240 P	2
- Contrôle à distance Shebaden	5
Modèle RC 1020	
- Console de six moniteurs 6" avec	1
Générateur d'effets spéciaux Panasonic	
Mode VY 922	
- Magnétoscope Panasonic Modèle NV 3020	1
- Mélangeur de son Shure Microphone	1
- Microphone omnidirectionnel D109 - 200 v	5
- Moniteur 23" Electrohome Modèle SQ2-202	1
- Moniteur 9" Panasonic Modèle TR 542 AC	1

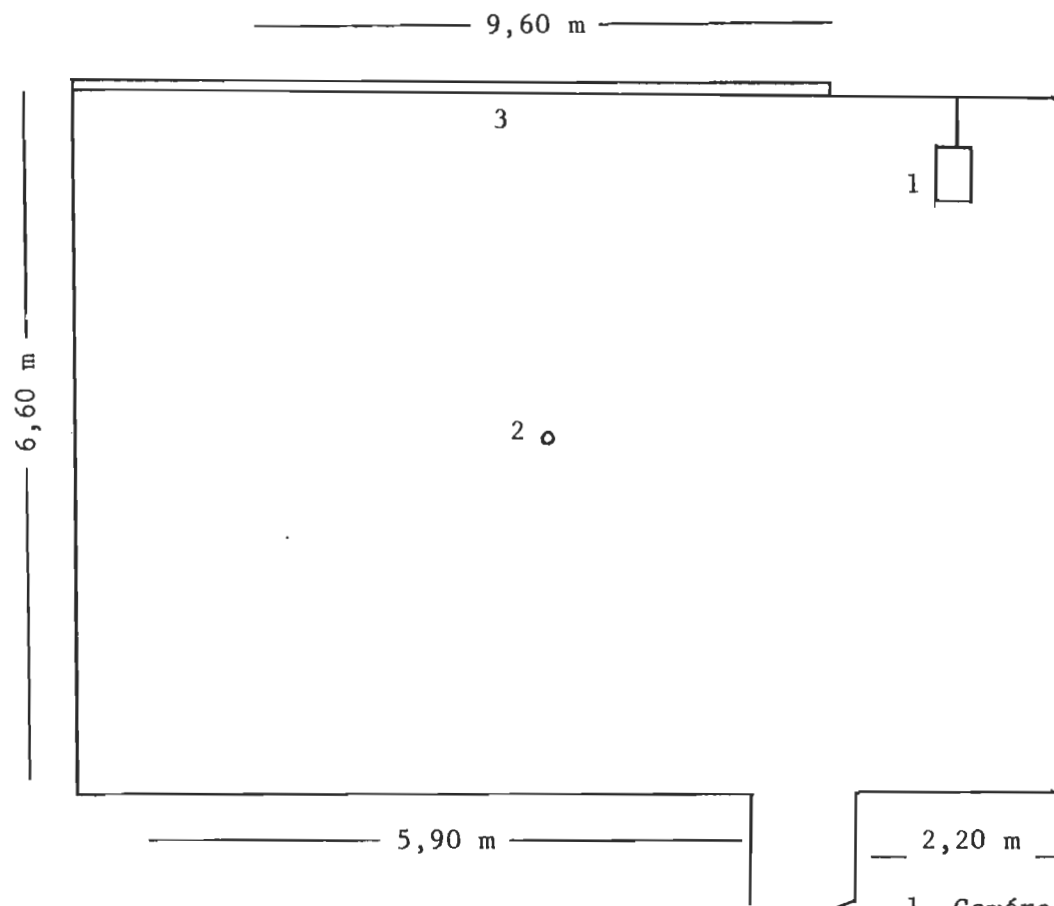


Figure 2 : Dimensions du local I et disposition du matériel audio-visuel

- 1. Caméra fixe (hauteur: 2,40 m)
- 2. Microphone
- 3. Fenêtres

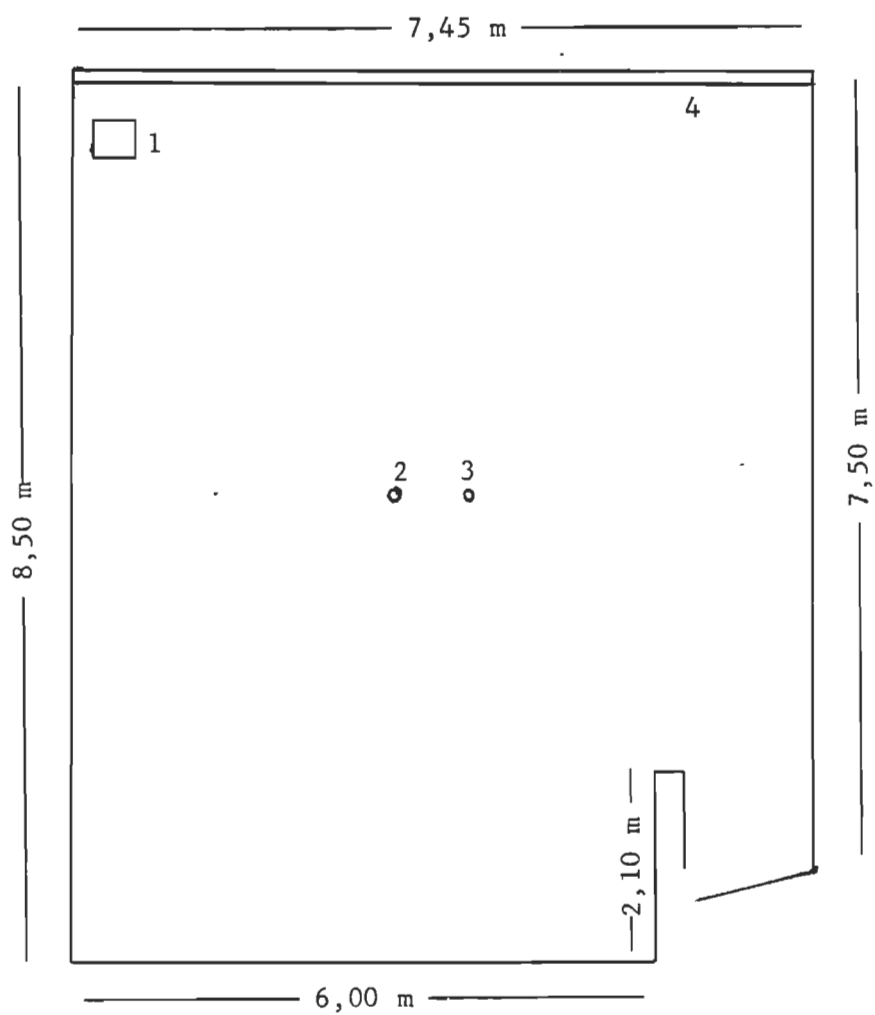


Figure 3 : Dimensions du local II
et disposition du matériel
audio-visuel

1. Caméra télécommandé
(hauteur: 2,40 m)
2. Microphone
3. Microphone
4. Fenêtres

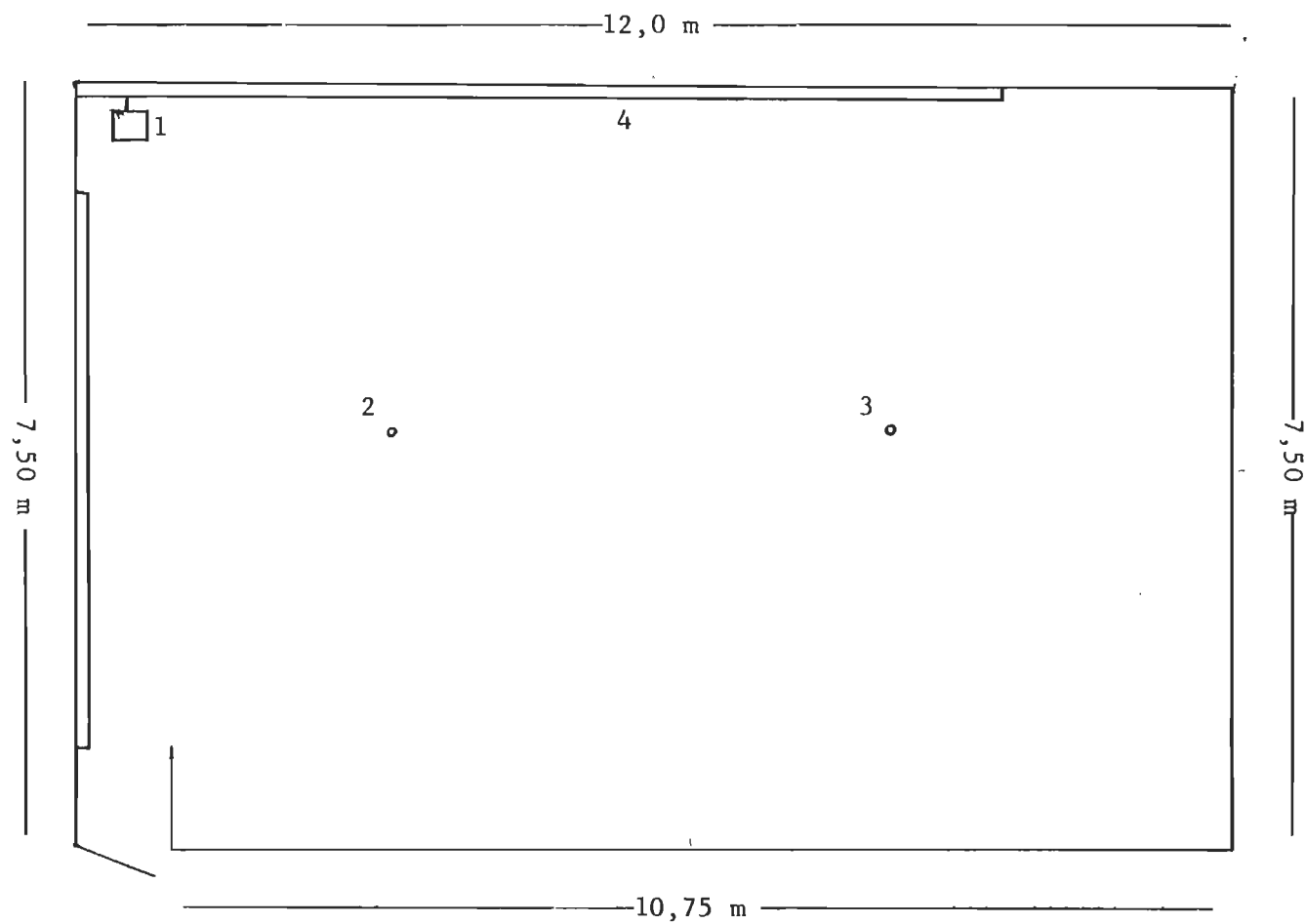


Figure 4: Dimensions du local III et du matériel audio-visuel

- 1. Caméra fixe (hauteur: 2,40 m)
- 2. Microphone
- 3. Microphone
- 4. Fenêtres

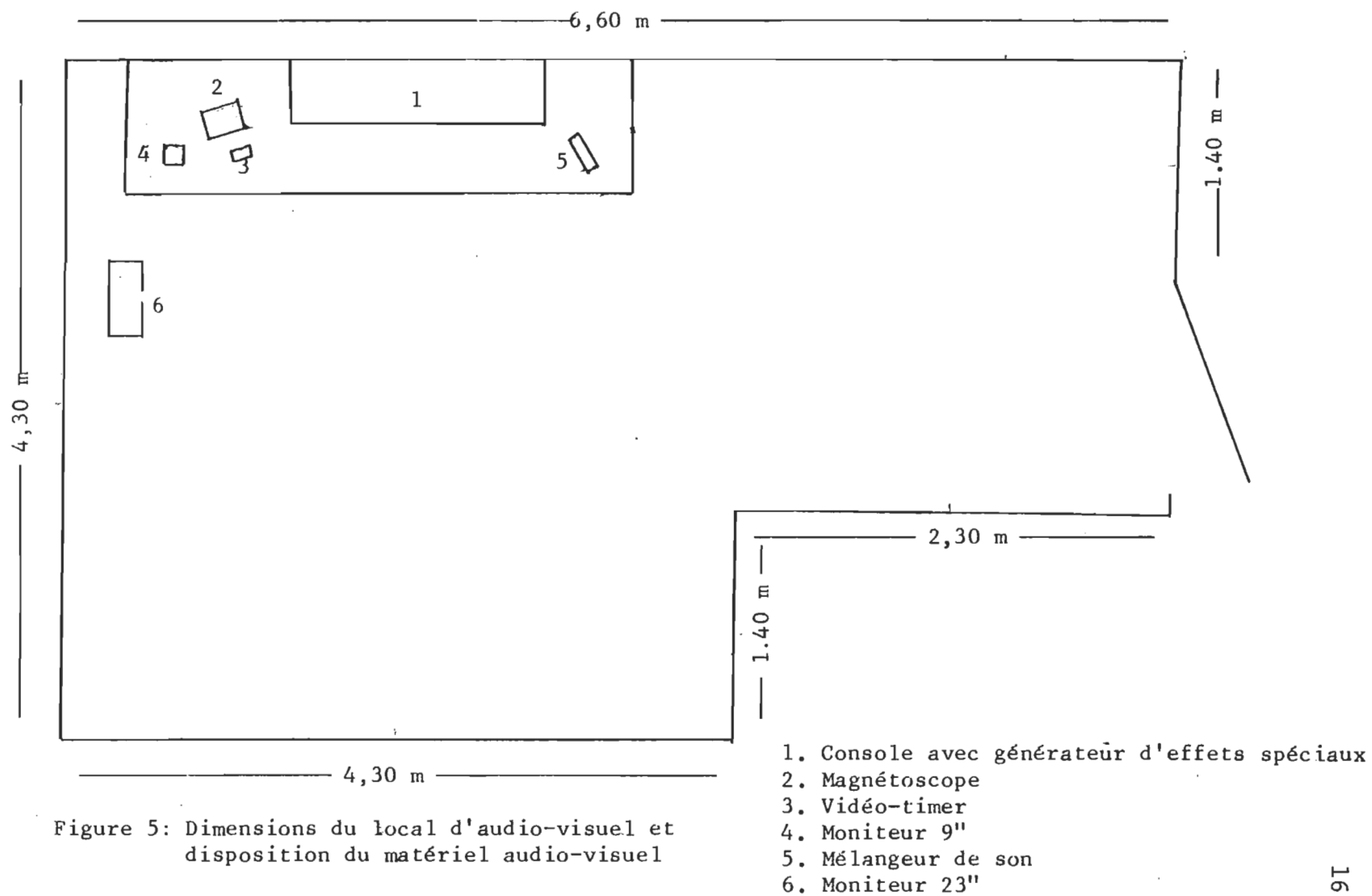


Figure 5: Dimensions du local d'audio-visuel et disposition du matériel audio-visuel

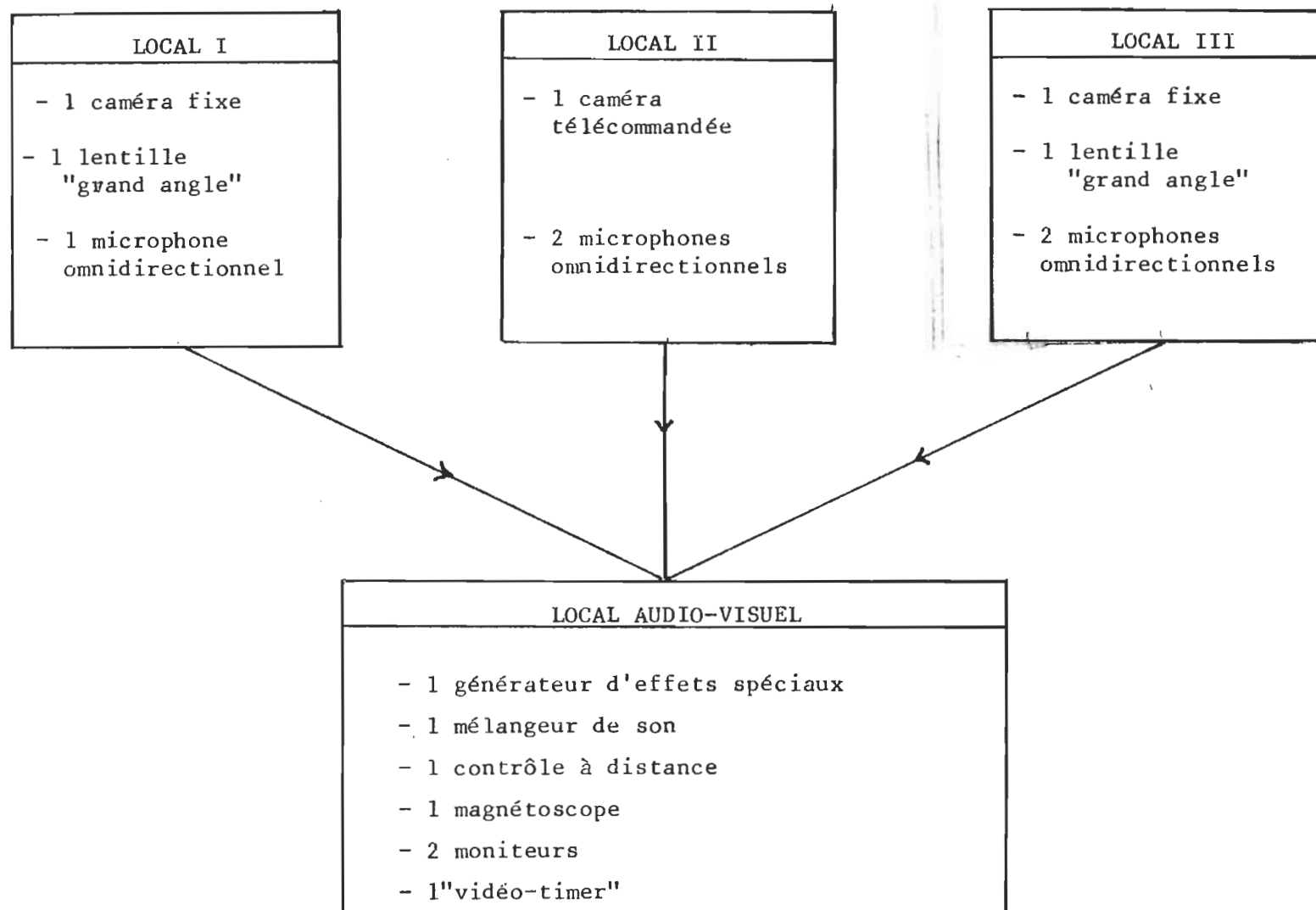


Figure 6 : Répartition du matériel audio-visuel
dans chacun des locaux

Appendice C

Le répertoire des comportements

Tableau 23

Répartition des catégories selon
les classes de comportements

CLASSE	CODE	CATEGORIES
A) Comportements agressifs	1.0	Attaque physique directe
	2.0	Attaque physique indirecte
	3.0	Mouvement initial d'attaque physique (gestes de menace)
	4.0	Attaque aux possessions
	5.0	Menace verbale d'attaque physique
	6.0	Insulte verbale et non-verbale
B) Autres comportements sociaux	7.0	Comportements sociaux connexes
	8.0	Comportements d'approche
	9.0	Comportements d'éloignement
	10.0	Verbalisations
	11.0	Vocalisations
	12.0	Comportements de protection et soumission
	13.0	Comportement de défense
	14.0	Comportements sociaux minimes
C) Comportements solitaires	15.0	Comportements d'activités
	16.0	Autres comportements solitaires
	17.0	Locomotion et changement de posture
	18.0	Comportements nuls

Tableau 24

Description des catégories et
unités de comportements
(Ethogramme)

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
1.0	Attaque physique directe	252	Catégorie faisant référence à tout comportement agressif impliquant un contact brusque du corps ou d'une partie du corps de l'émetteur avec celui du récepteur. Tous les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés à l'étape "pendant", périodes 1 et 2 seulement
1.1	Coup de poing	69	<p>Contact brusque du poing de l'émetteur avec l'une des parties du corps du récepteur.</p> <p>1) Ce comportement suppose donc l'utilisation prédominante d'une ou des deux mains.</p> <p>2) Dans la phase initiale de ce comportement, les doigts et la main sont pliés au maximum (le pouce se situant à l'intérieur ou à l'extérieur des doigts pliés), tandis que le bras est généralement fléchi et la main en direction du récepteur.</p> <p>3) Le comportement lui-même consiste en l'extension du bras qui provoque un contact du poing sur le corps du récepteur (généralement la partie supérieure). La surface de contact du poing varie.</p> <p>Une succession rapide de "coups de poing" est enregistrée comme un seul comportement.</p>
1.2	Pousser	56	<p>Contact brusque d'une surface du côté du corps de l'émetteur suscitant généralement un déséquilibre chez le récepteur ou tout au moins un changement de position dans l'espace.</p> <p>A. 1) Utilisation prédominante de la (des) main(s).</p> <p>2) Dans la phase initiale de ce comportement, le(s) membre(s) supérieur(s) sont fléchis et la position de la (des) main(s) parallèle au corps du récepteur.</p>

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
			<p>3) Le mouvement d'extension des bras provoque le contact de la (des) mains sur le corps du récepteur (généralement le haut du corps), occasionnant chez lui un déséquilibre pouvant aller jusqu'à la chute ou suscitant un changement de position dans l'espace ayant pour effet d'augmenter la distance entre l'émetteur et le récepteur.</p> <p>B. 1) Utilisation prédominante d'un membre supérieur et du tronc.</p> <p>2) Dans la phase initiale de ce comportement, le membre supérieur longe le corps, en position fléchie ou non.</p> <p>3) Le balancement du tronc provoque le contact du membre supérieur (épaule et/ou bras) avec le corps du récepteur occasionnant chez lui les mêmes conséquences que celles décrites en A. 3).</p> <p>C. 1) Utilisation des hanches ou du postérieur.</p> <p>2) Le côté du corps de l'émetteur est en position parallèle au corps du récepteur.</p> <p>3) Le balancement des hanches provoque le contact de celles-ci ou du postérieur avec le corps du récepteur, occasionnant chez lui les mêmes conséquences que celles décrites en A. 3).</p>
1.3	Tirer sur	40	<p>Contact d'une des mains de l'émetteur avec une des parties du corps du récepteur (généralement l'avant-bras) suivi d'un mouvement par lequel l'émetteur suscite un changement de position du corps du récepteur en l'orientant, l'entraînant vers lui.</p> <p>1) Utilisation prédominante des mains.</p> <p>2) Dans la phase initiale, les mains et les doigts entourent un des membres du récepteur (généralement un membre supérieur au niveau de l'avant-bras ou du poignet).</p> <p>3) Une flexion des membres supérieurs au niveau du coude, le balancement du tronc ou le déplacement de l'émetteur en direction opposée au récepteur provoquent un effet d'entraînement ou de rapprochement du corps du récepteur vers celui de l'émetteur.</p>

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
1.4	Serrer	29	<p>Contact de préhension à l'aide des membres supérieurs ou seulement des mains autour du corps ou d'une partie du corps du récepteur ayant pour effet d'immobiliser ou d'empêcher l'exécution d'un mouvement volontaire par celui-ci.</p> <p>A. 1) Utilisation prédominante des mains. 2) Dans la phase initiale les mains (ouvertes) entourent un des membres, supérieurs ou inférieurs, le cou ou la tête du récepteur. 3) La pression exercée par l'émetteur sur la surface de contact provoque l'immobilisation de la partie du corps touchée ou empêche l'exécution d'un mouvement volontaire de cette partie par le récepteur.</p> <p>B. 1) Utilisation prédominante des membres supérieurs. 2) Dans la phase initiale, les membres supérieurs entourent le tronc du récepteur. 3) La pression exercée par l'émetteur sur la surface de contact provoque les mêmes conséquences que celles décrites en A. 3).</p>
1.5	Coup de pied	19	<p>Contact brusque du pied de l'émetteur avec l'une des parties du corps de la cible.</p> <p>1) Utilisation prédominante du pied. 2) Dans la phase initiale de ce comportement, le mouvement le plus fréquemment observé consiste en un balancement de la jambe vers l'arrière, le genou fléchi selon un angle très variable et le pied en direction du récepteur. 3) Le comportement lui-même consiste en l'extension de la jambe qui provoque un contact du pied sur le corps du récepteur (généralement le postérieur ou les membres inférieurs). Une succession rapide de "coups de pied" est enregistrée comme un seul comportement.</p>

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
1.6	Taper	15	<p>Contact brusque de la main (ouverte) et des doigts (en extension) de l'émetteur sur une des parties du corps du récepteur.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Utilisation de la main. 2) Dans la phase initiale de ce comportement, la main de l'émetteur est ouverte, les doigts en extension et dans une position parallèle à la surface d'une partie du corps du récepteur. 3) La flexion du poignet provoque le contact des doigts seulement ou de toute la main sur la surface du corps du récepteur (généralement le bras, mais également la tête, les épaules, le dos, le postérieur ou la cuisse). <p>Le genre de mouvement varie selon qu'il est accompagné ou non d'une motion du bras (les deux types de mouvements, petits ou grands, ont été observés). Une répétition successive et rapide de petits mouvements était enregistrée comme un seul comportement.</p>
1.7	Croc-en-jambe	6	<p>Contact brusque de la jambe de l'émetteur avec celle(s) du récepteur provoquant chez ce dernier un déséquilibre pouvant aller jusqu'à la chute.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Utilisation prédominante de la jambe. 2) Dans la phase initiale, l'émetteur se place généralement dans une position perpendiculaire à l'axe de l'épaule du récepteur. 3) L'extension du membre inférieur provoque le contact de la jambe avec celle(s) du récepteur qui effectue généralement un déplacement (marche ou course). Ce contact occasionne chez lui un déséquilibre pouvant aller jusqu'à la chute.
1.8	Autres comportements d'attaque physique directe		
1.8	A) Coup de coude	5	<p>Contact brusque du coude avec l'une des parties du corps du récepteur.</p>

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
			1) Utilisation prédominante du coude. 2) Dans la phase initiale de ce comportement, il y a flexion du membre supérieur au niveau du coude, ce dernier orienté en direction du récepteur. Le bras et l'avant-bras ne sont pas en contact avec le corps. 3) Le comportement lui-même consiste en un mouvement du bras en direction de la cible, lequel provoque un contact du coude avec le corps du récepteur (généralement le tronc ou les membres supérieurs).
1.8	B) Dépeigner	3	Contact de la main ouverte et des doigts en extension sur le dessus de la tête (cheveux) du récepteur suivi de répétitions courtes et rapides de flexions horizontales au niveau du poignet. 1) Utilisation prédominante de la main. 2) Dans la phase initiale du comportement, la main ouverte (paume et doigts en extension) est parallèle à la surface d'une partie de la chevelure du récepteur. 3) Le contact de la main sur la tête, suivi d'une succession rapide de flexions horizontales au niveau du poignet provoque un déplacement des cheveux.
1.8	C) Main sur la bouche	3	Contact de la main de l'émetteur avec la partie inférieure du visage du récepteur. 1) Utilisation prédominante de la main. 2) Dans la phase initiale, la main épouse la forme de la partie inférieure du visage du récepteur, couvrant la bouche. 3) La pression exercée avec la main provoque l'immobilisation de la mâchoire, rendant difficile, sinon impossible, l'expression verbale chez le récepteur.
1.8	D) Secouer	3	Contact des membres supérieurs de l'émetteur entourant le tronc du récepteur (ou des mains serrant les bras) suivi de flexion-extension des membres supérieurs de l'émetteur.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
			A. 1) Utilisation prédominante des membres supérieurs. 2) Dans la phase initiale, les bras entourent la partie supérieure du corps du récepteur. 3) Le balancement du corps de l'émetteur provoque un balancement involontaire du corps du récepteur. B. 1) Utilisation prédominante des mains. 2) Dans la phase initiale, les mains et les doigts en extension entourent les bras du récepteur. 3) Les mouvements répétitifs de flexion et d'extension des membres supérieurs provoquent le balancement involontaire du corps du récepteur.
1.8	Coup de Genou	2	Contact brusque du genou avec l'une des parties du corps du récepteur. 1) Utilisation prédominante du genou. 2) Dans la phase initiale, il y a flexion du genou, orienté en direction du récepteur. 3) Le balancement du membre inférieur ou une simple poussée du genou provoque le contact du genou avec le corps du récepteur généralement le derrière ou les membres inférieurs.
1.8	Pincer	2	Contact du pouce et de l'index sur la surface d'une des parties du corps du récepteur, suivi d'une pression de ces deux doigts. 1) Utilisation prédominante du pouce et de l'index. 2) Dans la phase initiale, le pouce et l'index sont séparés et l'émetteur dirige l'extrémité de ces deux doigts sur la surface d'une partie du corps du récepteur. 3) La pression exercée par le pouce et l'index provoque le rapprochement de la surface de la peau du récepteur entre les deux doigts de l'émetteur créant une sensation douloureuse.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
2.0	Attaque physique indirecte	45	Catégorie faisant référence à tout comportement agressif par lequel l'émetteur utilise un objet, instrument pour atteindre une des parties du corps du récepteur. Tous les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés à l'étape "pendant" aux périodes 1 et 2 seulement.
2.1	Frapper avec objet	14	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement par lequel l'objet qu'il tient dans une main (ou entre les deux mains) atteint brusquement l'une des parties du corps du récepteur. 1) Utilisation prédominante de la (des) main(s). 2) Dans la phase initiale, l'émetteur tient un objet dans une main (ou entre les deux mains) l'objet étant orienté en direction de l'émetteur. 3) Le balancement du (des) membre(s) supérieur(s), de l'avant-bras seulement ou la flexion du poignet provoque le contact de l'objet (que tient l'émetteur) sur une des parties du corps du récepteur.
2.2	Lancer objet	18	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement semblable à "frapper avec objet", avec la différence qu'il se situe hors de portée du récepteur et lâche l'objet en direction du récepteur, cherchant ainsi à atteindre une des parties de son corps.
2.3	Autres comportements d'attaque indirecte		
2.3	A) Salir	5	Comportement où l'émetteur tient dans une main (ou entre les deux mains) un objet ou du matériel pouvant s'imprimer sur la peau ou tacher les vêtements (pinceau avec gouache, craie) du récepteur, et effectue un mouvement par lequel l'objet ou le matériel atteint la surface d'une des parties du corps de ce dernier.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
2.3	B) Couper les cheveux	3	Comportement où l'émetteur tient dans sa main une paire de ciseaux et, à l'aide de ceux-ci, enlève une partie de la chevelure du récepteur.
2.3	C) Tirer la chaise	2	Comportement où l'émetteur exerce un mouvement (tirer) sur la chaise qu'occupe le récepteur et provoque un déséquilibre ou un changement de position pouvant aller jusqu'à la chute de la chaise ou du récepteur.
2.3	D) Mouiller	2	Comportement où l'émetteur tient dans une main (ou entre les deux mains) un récipient contenant un liquide ou un objet imbibé (éponge) et effectue un mouvement par lequel le liquide atteint une des parties du corps du récepteur.
2.3	E) Cracher	1	Comportement où l'émetteur projette de la salive hors de sa bouche, atteint une des parties du corps du récepteur.
3.0	Mouvement initial d'attaque physique (gestes de menace)	2	Catégorie faisant référence à tout comportement décrit dans la catégorie "Attaque physique directe" peut être inclus dans cette catégorie, à la condition que le contact n'ait pas lieu. Le comportement peut correspondre à celui de la phase initiale avec arrêt volontaire du mouvement qui, généralement, lui succède ou la séquence complète peut être présentée, mais sans qu'il n'y ait contact. Ces comportements correspondent, selon la majorité des auteurs, à des gestes de menace. Les comportements inclus dans cette catégorie ne peuvent être enregistrés qu'à l'étape "pendant" aux périodes 1 et 2 seulement.
3.1	Mouvement initial de coup de poing (montrer le poing)	31	Comportement identique à "coup de poing" mais absence de contact. L'émetteur peut demeurer dans cette position pendant plusieurs secondes et être à distance (hors de portée) de la cible. Ce comportement est souvent accompagné de verbalisations telles: "Tu vas avoir mon coup de poing"; sacre: "mon maudit".

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
3.2	Mouvement initial de frapper	26	Comportement semblable à "frapper avec objet" (Cf. 2.1), avec la différence qu'il y a absence de contact.
3.3	Mouvement initial de pousser	6	Comportement semblable à "pousser" (Cf. 1.2) avec la différence qu'il y a absence de contact.
3.4	Poursuivre	14	Comportement de déplacement (marche rapide ou course) de l'émetteur dans la même direction que le récepteur qui est lui-même en déplacement.
3.5	Autres mouvements initiaux d'attaque physique		
3.5	A) Mouvement initial de coup de coude	5	Comportement semblable à "coup de coude" (Cf. 1.8a), avec la différence qu'il y a absence de contact physique.
3.5	B) Mouvement initial de coup de pied	5	Comportement semblable à "coup de pied" (Cf. 1.5) avec la différence qu'il y a absence de contact.
3.5	C) Mouvement initial de taper	5	Comportement semblable à "taper" (Cf. 1.6) avec la différence qu'il y a absence de contact.
3.5	D) Mouvement initial de tirer	1	Comportement semblable à "tirer" (Cf. 1.3) avec la différence qu'il y a absence de contact.
3.5	E) Mouvement initial de lancer	4	Comportement semblable à "lancer objet" (Cf. 2.2), avec la différence qu'il y a absence de contact.
4.0	Attaque aux possessions	82	Catégorie faisant référence à tout comportement agressif dirigé vers les possessions du récepteur (livres, crayons, jouets, etc.) Est considéré comme une possession, tout objet que le récepteur tient entre ses mains, utilise ou a utilisé pendant la période d'observation. Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés à l'échelle "pendant", périodes 1 et 2 seulement.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
4.1	Prendre un objet des mains de...	21	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement (généralement l'extension du (des) membre(s) supérieur(s) par lequel il saisit, à l'aide d'une ou des deux mains, un objet avec lequel le récepteur est en contact et tire dessus de façon à ce que le récepteur ne soit plus en contact avec sa possession.
4.1	Prendre un objet à	53	Comportement où l'émetteur saisit un objet clairement identifié comme appartenant au récepteur, mais avec lequel ce dernier n'est pas actuellement en contact.
4.3	Briser objet	3	Comportement où l'émetteur endommage ou détruit un objet clairement identifié comme appartenant à la cible.
4.4	Mouvement initial de prendre	5	Comportement identique à "prendre des mains" avec la différence que l'émetteur n'a pas de contact avec l'objet.
5.0	Menace verbale d'attaque	12	Catégorie faisant référence à tout comportement verbal par lequel l'émetteur exprime clairement son intention d'émettre un comportement d'attaque physique envers la cible ou de l'une de ses possessions. (v.g. "Tu vas avoir mon coup de poing" "Té ben mieux de faire ce que je dis, sinon t'as mon pied au derrière"). Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés seulement aux périodes 1 et 2 de l'étape "pendant".
6.0	Insulte verbale et non-verbale	13	Cette catégorie fait référence à tout comportement, verbal et non-verbal, socialement reconnu pour produire une impression désagréable (choquer, blesser, offenser) chez le récepteur. Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés seulement aux périodes 1 et 2 de l'étape "pendant".

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
6.1	Insulte verbale	10	Comportement verbal de l'émetteur impliquant l'usage de termes grossiers, d'expressions blessantes, choquantes, de commentaires négatifs envers le récepteur (v.g. "Mange de la merde", "Va chier", "Mon maudit niaiseux").
6.2	Insulte non-verbale	3	Grimace: comportement où l'émetteur expulse la langue hors de sa bouche, la figure en direction de la cible.
7.0	Comportements sociaux connexes	171	Catégorie faisant référence à tout comportement social survenant entre un des membres de la dyade et un ou plusieurs autres enfants du groupe. Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés seulement aux étapes "avant" et "après" et aux périodes de temps morts.
7.1	Comportement social connexe (non-agressif)	116	Toute interaction à caractère non-agressif survenant entre un des membres de la dyade et un ou plusieurs autres enfants du groupe. Cela inclut les interactions verbales (parler), les interactions démonstratives (montrer quelque chose à un autre enfant, sourire, avoir la figure en direction d'un autre enfant pendant plus de trois secondes), les interactions coopératives (tendre un objet, prendre dans ses mains un objet qui lui est tendu, partager le même matériel pendant une activité) et les contacts physiques (toucher un autre enfant, l'embrasser, l'étreindre, le chatouiller, le caresser, lui prendre la main, etc.).
7.2	Comportement social connexe (agressif)	55	Tout comportement agressif (voir 1.0 à 6.2) survenant entre un des membres de la dyade et un ou plusieurs autres enfants.
8.0	Comportement d'approche	204	Catégorie faisant référence à tout changement de posture ou déplacement suscitant une diminution de la distance entre les acteurs pendant toutes les étapes de l'interaction.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
8.1	Mouvement d'approche	81	Comportement où l'émetteur effectue un changement de posture ou un seul pas pour se rapprocher du récepteur. Ce comportement implique que la distance entre les deux enfants est réduite et qu'un mouvement minime peut favoriser le rapprochement. Il peut s'agir d'une simple flexion du tronc dans n'importe quelle direction, mais généralement vers l'avant si l'enfant est assis ou accroupi ou d'un pas, également dans n'importe quelle direction si l'enfant est debout. Pour être noté ainsi, les comportements doivent nécessairement être suivis d'un comportement social (on peut alors dire qu'il est le comportement initial de l'interaction) ou être observé pendant l'interaction elle-même.
8.2	Marche d'approche	92	Comportement où l'émetteur marche plus de deux pas (Cf. 17.8) en direction du récepteur réduisant ainsi à trois pieds ou moins la distance entre lui et le récepteur.
8.3	Course d'approche	31	Comportement où l'émetteur court (Cf. 17-8) en direction du récepteur réduisant à trois pieds ou moins la distance entre lui et le récepteur.
9.0	Comportement d'éloignement	239	Catégorie faisant référence à tout changement de posture ou déplacement qui amène une augmentation de la distance séparant les interactants pendant toute étape de l'interaction observée.
9.1	Mouvement d'éloignement	105	Comportement où l'émetteur effectue un changement de posture ou un seul pas pour s'éloigner ou augmenter la distance le séparant du récepteur.
9.2	Marche d'éloignement	91	Comportement où l'émetteur marche deux pas ou plus en direction opposée à celle du récepteur, augmentant ainsi à plus de trois pieds la distance entre lui et le récepteur.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
9.3	Course d'éloignement	43	Comportement où l'émetteur court en direction opposée à celle du récepteur augmentant ainsi à plus de trois pieds la distance entre lui et le récepteur.
10.0	Verbalisations	250	Catégorie faisant référence à tout type de messages exprimés par l'émetteur envers le professeur ou le récepteur pendant la période de l'interaction (toutes les étapes).
10.1	Appeler, interpeller	20	Comportement verbal qui consiste à prononcer le nom ou prénom de la personne à qui l'on s'adresse (ex: Michel, Claude). L'appel peut être précédé d'une interjection (Hé).
10.2	Demander de l'aide	8	Comportement verbal qui consiste en l'émission d'un message clair par lequel l'émetteur demande à un autre individu ou au professeur d'intervenir, de le protéger ou de le secourir dans le contexte d'une interaction agressive (v.g. "Danielle, dis-lui qu'il arrête") ou de l'assister afin de lui faciliter l'exécution d'une tâche.
10.3	Demande d'arrêter	43	Comportement verbal qui consiste à émettre un message clair par lequel l'émetteur vise à susciter l'interruption du comportement émis par le récepteur (v.g. "Arrête").
10.4	Demande d'éloignement	8	Comportement verbal par lequel l'émetteur manifeste au récepteur le désir de le voir s'éloigner (v.g. "Va t'en", Tasse-toi").
10.5	Questionner	17	Comportement verbal par lequel l'acteur souhaite obtenir du récepteur une réponse verbale sur un sujet précis: interrogation (v.g. "Qu'est-ce que tu fais-là?" "Pourquoi tu fais ça?").
10.6	Donner des ordres	27	Comportement verbal par lequel l'émetteur dicte, suggère ou commande au récepteur d'accomplir ou d'exécuter un certain comportement. L'ordre se caractérise par l'utilisation de verbes du temps impératif présent (v.g. "Déchire pas ça"). Ce comportement exclut appeler, demander de l'aide, demander d'arrêter, demander de s'éloigner.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
10.7	Donner des explications	16	Comportement verbal qui fait généralement suite à une interrogation, question et, de ce fait, est l'exécution verbale d'une demande interrogation du professeur ou d'un autre enfant (justifier). Donner des explications peut également être la description des conséquences d'un acte (v.g. "Si tu cours trop vite, tu peux tomber").
10.8	Se plaindre	29	Comportement verbal par lequel l'émetteur exprime, manifeste au récepteur ou professeur le désagrément vécu dans l'interrelation. Se plaindre se caractérise par le ton de voix de l'acteur qui est généralement "gémissant" ou "pleurnicheur" (v.g. "Hé, tu me fais mal").
10.9	Sacrer	9	Comportement verbal qui consiste à l'utilisation de termes, mots qui sont considérés comme une insulte à la religion (v.g. "Hostie", "calice", "tabernacle").
10.10	Réprimander Critiquer Avertir	26	Comportement verbal par lequel l'acteur, généralement le professeur, émet un message de désapprobation de blâme envers le récepteur, suite à la présentation d'un comportement jugé inacceptable ou incorrect. L'élévation du ton de voix est généralement observé (v.g. "Voyons donc, Denis, on fait pas ça, ce n'est pas correct").
10.11	Opposition verbale	27	Réponse verbale à un comportement d'attaque aux possessions par lequel l'enfant exprime son désir ou intention de récupérer l'objet ou ordonne à son partenaire de lui rendre l'objet en sa possession.
10.12	Autres verbalisations	20	Tout autre comportement verbal différent de ceux qui ont précédemment été décrits est inclus dans cette sous-catégorie.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
11.0	Vocalisations	94	Catégorie faisant référence à toute émission de sons sans prononcement de mots émis par l'acteur. Ce comportement est enregistré à toute étape de l'interaction.
11.1	Rire - Chantonner	12	<p>a) Rire: son caractéristique produit par une série de mouvements expiratoires courts, répétitifs et spasmodiques; les sons peuvent ressembler aux onomatopées suivantes: "Ha! Ha! Ha!" ou "Hi! Hi! Hi!"</p> <p>b) Chantonner: émettre des sons correspondants à un air musical.</p>
11.2	Crier, pleurer	83	<p>a) Cri: son inarticulé produit par un ou plusieurs mouvements expiratoires longs et poussés avec effort, d'une voix forte.</p> <p>b) Pleur: cri accompagné de larmes.</p>
12.0	Comportements de protection et de soumission	158	Catégorie faisant référence à tout comportement émis par la cible d'un comportement agressif et par lequel cet émetteur cherche à protéger la partie du corps visé, à amoindrir ou à éviter le contact physique avec l'agresseur par un mouvement des bras, des jambes ou du tronc (protection), ou cherche à mettre fin à l'échange en émettant le comportement attendu par l'agresseur (soumission). Les comportements inclus dans cette catégorie ne peuvent être enregistrés qu'à l'étape "pendant" aux périodes 2,3.
12.1	Protection de la tête avec bras	4	Comportement où l'émetteur élève l'avant-bras dans une position horizontale devant le visage ou au-dessus de la tête. Le mouvement est souvent accompagné d'un haussement d'épaule qui semble avoir pour fonction de protéger la tête contre les coups d'un opposant.
12.2	Protection du corps avec le bras	38	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement par lequel le(les) membre(s) supérieur(s) ou seulement une partie (bras ou avant-bras) devient en contact avec la surface du corps allant du cou aux cuisses ou à une distance, à la condition qu'il soit placé devant celle-ci. Ce comportement semble avoir pour fonction de protéger le corps contre le coup de l'opposant.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
12.3	Protection avec la jambe	9	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement avec le membre inférieur de façon à ce que la jambe soit à l'avant du corps. Ce comportement semble avoir pour fonction d'amoindrir l'impact du contact physique.
12.4	Mouvement arrière- avant du corps (recul)	29	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement de flexion-extension au niveau de la taille, suscitant une projection du tronc vers l'arrière, suivi d'un retour à la position initiale. Ce comportement semble avoir pour fonction d'éviter de recevoir un coup.
12.5	Contact avec partie atteinte	6	Comportement où l'émetteur touche, frotte, la partie du corps qui a été visée lors de la réception d'un comportement agressif.
12.6	Céder l'objet	35	Comportement où l'émetteur tient un objet dans une main (ou entre les deux). L'émetteur effectue un mouvement par lequel il remet dans les mains du récepteur (ou lâche prise) l'objet qu'il tient dans une main (ou entre les deux) et que le récepteur désire s'approprier.
12.7	Lâcher prise	12	Comportement où l'émetteur effectue un mouvement qui suscite l'arrêt de contact avec le récepteur lors de l'émission d'un comportement agressif.
12.8	Obéir	15	L'émetteur présente un comportement qui constitue une réponse attendue par le récepteur à la suite d'un comportement verbal de demande, d'ordre précédemment émis par celui-ci.
12.9	Fuir	10	Comportement de déplacement (marche rapide ou course) par lequel l'émetteur cherche à garder la distance qui le sépare du récepteur qui le poursuit.
13.0	Comportements de défense	47	Catégorie faisant référence à tout comportement émis par la cible d'un comportement agressif et par lequel cet émetteur manifeste une résistance ou une opposition au comportement de l'agresseur. Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés à l'étape "pendant" aux périodes 2,3 seulement.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
13.1	Opposition gestuelle	27	<p>Comportement où l'émetteur oppose une résistance lors de la réception d'un comportement agressif en effectuant un mouvement inverse ou en direction opposée à celui de l'agresseur.</p> <p>Ce comportement est généralement en relation étroite avec les comportements d'attaque aux possessions où l'acteur du comportement manifeste son refus de céder l'objet en tirant dans la direction opposée à celle de l'agresseur. Ce comportement peut également être une réaction de résistance lorsque l'enfant est la cible de comportements qui ont une certaine durée telle: "tirer partie du corps", "serrer bras ou partie du corps".</p>
13.2	Reprendre l'objet	20	<p>Comportement où l'émetteur prend dans ses mains un objet qui avait été en sa possession, mais que l'agresseur lui avait enlevé. Ce comportement peut supposer une interaction ou non, selon que l'agresseur tient ou non l'objet entre ses mains. Lorsqu'il y a interaction, le récepteur ne doit opposer aucune résistance pour que le comportement soit enregistré sous cette classification.</p>
14.0	Comportement social minime	164	<p>Catégorie faisant référence à tout comportement social qui n'implique pas une interaction entre l'émetteur et le récepteur, puisque seul l'émetteur y joue un rôle actif (regarder) ou les deux sont passifs (contact).</p>
14.1	Figure en direction	148	<p>Comportement où l'émetteur tourne la tête, le visage en direction du récepteur pendant une période d'au moins trois secondes. Ce comportement est également enregistré lorsque le visage de l'émetteur fait face au récepteur pendant trois secondes et plus et qu'aucun autre comportement social n'est observable.</p> <p>Ce comportement est enregistré à toutes les étapes, sauf aux périodes 1,2.</p>

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
14.2	Toucher, contact physique	16	Comportement où l'émetteur a une partie de son corps en contact direct avec celle du récepteur. Ce comportement est essentiellement passif: il est enregistré seulement si aucun autre comportement social n'est observable entre les deux enfants. Ce comportement est enregistré à toutes les étapes, sauf aux périodes 1,2.
15.0	Comportement d'activités	473	Catégorie faisant référence à tout comportement solitaire impliquant la participation de l'émetteur à une activité scolaire ou ludique, conformément à la demande ou aux instructions du professeur. - Ecrire, dessiner, peindre, colorier, regarder un livre, regarder en direction du professeur qui parle ou donne des explications (comportement d'attention). - Exécution de toute demande faite par le professeur: changement de posture (lever, asseoir), ranger le matériel, lever la main, répondre à une question, demander de l'aide relativement à la tâche à accomplir. Ce comportement est enregistré aux étapes "avant" et "après" et à la période 3 de l'étape "pendant".
16.0	Autres comportements solitaires	111	Catégorie faisant référence à tout comportement solitaire qui ne correspond pas à la définition de "comportement d'activité". - Comportement d'inattention: effectuer un travail, tâche ou activité qui ne correspond pas à la consigne du professeur. - Regarder dans une direction autre que celle du professeur. - Se coucher à sa table de travail. Ce comportement est enregistré aux étapes "avant" et "après" et à la période 3 de l'étape "pendant".

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
17.0	Locomotion et changement de posture	150	Catégorie faisant référence à tout comportement moteur suscitant un changement de position du corps dans l'espace ou le déplacement de celui-ci d'un point à l'autre, en position debout. Les comportements inclus dans cette catégorie sont enregistrés à toutes les étapes, sauf aux périodes 1,2.
17.1	Se lever	13	Mouvement qui consiste en l'élévation du tronc par l'extension des hanches, des genoux et du dos permettant ainsi la position debout avec les deux pieds supportant le poids du corps (McGrew, 1972, p. 95).
17.2	S'asseoir	3	Mouvement qui consiste en l'abaissement du tronc par la flexion des hanches et des genoux permettant ainsi la position assise, le poids du corps reposant principalement sur les fesses (McGrew, 1972, p. 93).
17.3	S'accroupir	1	Mouvement qui consiste à l'abaissement du tronc par la flexion des hanches et du (des) genou(x) et l'inclinaison vers l'avant. Le (les) genou(x); le pied (les pieds) servent de points d'appui et le postérieur repose sur le (les) talon(s) (McGrew, 1972, p. 88).
17.4	S'étendre	1	Mouvement qui consiste à l'apposition du tronc sur le sol, lorsque le point d'appui est le dos. La position des membres supérieurs et inférieurs varie (allongée, pliée, élevée), mais la tête est appuyée au sol. Lorsque le point d'appui du corps est le ventre ou le côté, la tête est généralement placée sur une main (ou entre les deux mains) avec le coude comme point d'appui (McGrew, 1972, p. 91).
17.5	Se pencher	1	Mouvement qui consiste à la flexion du tronc au niveau de la taille, en position debout ou assise.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
17.6	Se détourner	13	Mouvement qui consiste au pivotement du tronc, l'axe des épaules formant un angle par rapport à la position des jambes.
17.7	Tomber	10	Mouvement qui consiste au passage rapide et involontaire de la position debout ou assise, à la position accroupie ou étendue. La chute peut être provoquée par un obstacle placé sur le trajet de l'émetteur alors qu'il est en déplacement ou par un autre individu qui effectue un mouvement (poussée, croc-en-jambe) causant la perte de l'équilibre de l'émetteur.
17.8	Marcher	91	Comportement qui permet un changement de position à une vitesse modérée du corps dans l'espace, grâce à un mouvement alternatif des jambes pouvant être décrit comme suit: la jambe s'élève par une flexion du genou tandis que le poids du corps repose sur l'autre jambe. Le mouvement de la jambe au-dessus du sol peut être effectué soit vers l'avant ou l'arrière, puis le pied est à nouveau placé au sol, permettant ainsi le transfert du poids. Cette description correspond à un pas, unité de la marche, et le comportement "marcher" est la présentation successive de plusieurs pas effectués à un rythme modéré (McGrew, 1972, p. 110).
17.9	Courir	17	Comportement semblable à "marcher" avec la différence que les mouvements ou pas sont effectués plus rapidement et de telle façon que les deux pieds sont momentanément au-dessus du sol entre chaque pas (McGrew, 1972, p. 111).
18.0	Comportements nuls	210	Catégorie faisant référence à l'absence d'émission de comportements.
18.1	Aucune réaction	107	L'émetteur ne présente aucun comportement social à la suite de réception d'un acte agressif. Ce comportement est enregistré à la période 2 de l'étape "pendant" seulement.

CODE	CATEGORIE OU COMPORTEMENT	FREQUENCE ABSOLUE	DESCRIPTION
18.2	Immobile	56	Absence d'émission de comportement pendant une période d'au moins 3 secondes survenant lors des étapes "avant" et "après" et à la période de temps morts.
18.3	Hors champs	47	Disparition de l'émetteur hors des champs de la caméra pendant une période ne dépassant pas trois secondes et seulement lors des étapes "avant" et "après". Toute autre absence du champ de la caméra amènerait l'annulation de la période d'observation.

Appendice D

Grille d'observation et définitions des étapes

Grille d'observation

[illegible]

Les étapes de la situation agonistique

- Etape "avant" : Période de 10 secondes qui précèdent l'émission du premier comportement agressif.
- Etape "pendant" : Période qui débute avec l'émission du premier comportement agressif et se termine avec l'émission du comportement terminal, comportement qui n'est suivi d'aucune émission de comportements agonistiques pendant une période d'au moins 10 secondes.
- Période 1: Période d'émission du comportement agressif.
- Période 2: Période de réponse immédiate au comportement agressif.
- Période 3: Période de "temps mort", pendant laquelle aucun des deux comportements précédents n'est émis, mais avant que l'interaction soit terminée. Il s'agit généralement de la période de temps écoulée entre deux échanges agonistiques (initiation-réponse) d'une même interaction.
- Etape "après" : Période de 10 secondes qui succèdent l'émission du comportement terminal.

Appendice E

Les comportements selon les étapes de la
situation agonistique I: Tableaux des unités
de comportements en fonction du groupe
du sexe ou du rôle des enfants

Tableau 25

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.0 ATTAQUE PHYSIQUE DIRECTE	96	8.4	35	9.3	121	10.6	193	9.8	59	8.5	162	11.9	90	7.0	252	9.5
1.1 Coup de poing	24	2.1	12	3.2	33	2.9	54	2.7	15	2.2	35	2.6	34	2.6	69	2.6
1.2 Pousser	22	1.9	7	1.9	27	2.4	36	1.8	20	2.9	39	2.9	17	1.3	56	2.1
1.3 Tirer sur	23	2.0	2	0.5	15	1.3	35	1.8	5	.7	26	1.9	14	1.1	40	1.5
1.4 Serrer	10	.9	6	1.6	13	1.1	25	1.3	4	.6	22	1.6	7	.5	29	1.1
1.5 Coup de pied	3	0.3	2	0.5	14	1.2	15	.8	4	.6	9	.7	10	.8	19	.7
1.6 Taper	4	.4	2	.5	9	.8	10	.5	5	.7	11	.8	4	.3	15	.6
1.7 Croc en jambe	-	-	2	.5	4	.3	5	.3	1	.1	6	.4	-	-	6	.2
1.8 Autres	10	1	2	.6	6	.6	13	0.8	5	.7	14	.9	4	.3	18	.7
2.0 ATTAQUE PHYSIQUE INDIRECTE	25	2.2	5	1.3	15	1.3	38	1.9	7	1.0	34	2.5	11	.9	45	1.7
2.1 Frapper avec objet	6	.5	1	.3	7	.6	10	.5	4	.6	13	1.0	1	.1	14	.5
2.2 Lancer un objet	14	1.2	-	-	4	.3	15	.8	3	.4	9	.7	9	.7	18	.7
2.3 Autres	5	.4	4	1	4	.4	13	.8	-	-	12	.9	1	.1	13	.5
3.0 MOUVEMENT INITIAL D'ATTAQUE	34	3.0	8	2.1	40	3.5	65	3.3	17	2.4	51	3.7	31	2.9	82	3.1
3.1 M.I. de coup de poing	11	1.0	2	.5	18	1.6	23	1.2	8	1.2	19	1.4	2	.9	31	1.2

Tableau 25
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3.2 M.I. de frapper	5	.4	-	-	6	.5	10	.5	1	.1	7	.5	4	.3	11	.4
3.3 M.I. de pousser	4	.4	-	-	2	.2	5	.3	1	.1	3	.2	4	.2	6	.2
3.4 Poursuivre	8	.7	1	.3	5	.4	13	.7	1	.1	6	.4	8	.6	14	.5
3.5 Autres M.I.	6	0.6	5	1.3	9	0.8	14	0.8	6	.8	15	1.1	4	.3	26	1.1
4.0 ATTAQUE AUX POSSESSIONS	56	4.9	5	1.3	21	1.8	55	2.8	27	3.9	76	5.6	6	.5	82	3.1
4.1 Prendre des mains	15	1.3	2	.5	4	.3	12	.6	9	1.3	19	1.4	2	.2	21	.8
4.2 Prendre... à	35	3.1	2	.5	16	1.4	39	.2	14	2.0	49	3.6	4	.3	53	2.0
4.3 Briser objet	3	.3	-	-	-	-	2	.1	1	.1	3	.2	-	-	3	.1
4.4 M.I. de prendre	3	.3	1	.3	1	.1	2	.1	3	.4	5	.4	-	-	5	.2
5.0 MENACE VERBALE D'ATTAQUE	1	.1	5	1.3	6	.5	12	.6	-	-	12	.9	-	-	12	.5
6.0 INSULTE VERBALE ET NON VERBALE	5	.4	5	1.3	3	.3	8	.4	5	.7	10	.7	3	.2	13	.5
6.1 Insulte verbale	5	.4	5	1.3	-	-	7	.4	3	.4	7	.5	3	.2	10	.4
6.2 Insulte non-verbale	-	-	-	-	3	.3	1	.1	2	.3	3	.2	-	-	3	.1

Tableau 25
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.0 COMP. SOCIAUX CONNEXES	73	6.4	18	4.9	80	7.0	127	6.5	44	6.4	88	6.4	83	6.4	171	6.5
7.1 Comp. social connexe (non-agressif)	65	5.7	13	3.5	38	3.3	78	4	38	5.5	56	4.1	60	4.6	116	4.4
7.2 Comp. social connexe (agressif)	8	.7	5	1.4	42	3.7	49	2.5	6	.9	32	2.3	23	1.8	55	2.1
8.0 COMP. D'APPROCHE	84	7.4	24	6.4	96	8.4	168	8.5	36	5.2	126	9.2	78	6.0	204	7.7
8.1 Mouvement d'approche	24	2.1	9	2.4	48	4.2	64	3.3	17	2.4	44	3.2	37	2.9	81	3.0
8.2 Marche d'approche	48	4.2	9	2.4	35	3.1	75	3.8	17	2.4	63	4.6	29	2.2	92	3.5
8.3 Course d'approche	12	1.1	6	1.6	13	1.1	29	1.5	2	.3	19	1.4	12	.9	31	1.2
9.0 COMP. D'ELOIGNEMENT	94	8.2	31	8.2	114	10.0	190	9.7	49	7.1	118	8.6	121	9.4	239	9.0
9.1 Mouvement d'éloignement	35	3.1	15	4.0	55	4.8	74	3.8	31	3.5	46	3.4	59	3.6	105	3.9
9.2 Marche d'éloignement	36	3.2	12	3.2	43	3.8	78	4.0	13	1.9	49	3.6	42	3.2	91	3.4
9.3 Course d'éloignement	23	2	4	1.1	16	1.4	38	1.9	5	.7	23	1.7	20	1.5	43	1.6
10.0 VERBALISATIONS	91	8.0	39	10.4	31	2.7	119	6.1	42	6.1	66	4.8	95	7.3	181	6.1
10.1 Appeler, interpeler	4	.4	3	.8	1	.1	6	.3	2	.3	2	.1	6	.5	8	.3
10.2 Demander de l'aide	4	.4	4	1.1	-	-	7	.4	1	.1	3	.2	5	.4	8	.3
10.3 Demander d'arrêter	6	.5	1	.3	4	.3	6	.3	5	.7	3	.2	8	.6	11	.4

Tableau 25
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10.4 Demander de s'eloigner	4	.4	-	-	-	-	3	.2	1	.1	3	.2	1	.1	4	.2
10.5 Questionner	4	.4	4	1.1	2	.2	8	.4	2	.3	6	.4	4	.3	10	.4
10.6 Donner des ordres	12	1.1	3	.8	4	.3	15	.8	4	.6	11	.8	8	.6	19	.7
10.7 Donner des explications	8	.7	4	1.1	2	.2	11	.6	3	.4	8	.6	6	.5	14	.5
10.8 Se plaindre	14	1.2	8	2.1	7	.6	24	1.2	5	.7	8	.6	21	1.6	29	1.1
10.9 Sacrer	2	.2	4	1.1	3	.3	9	.5	-	-	8	.2	6	.5	9	.3
10.10 Réprimander, critiquer	2	.2	1	.3	-	-	2	.1	1	.1	1	.1	2	.2	3	.1
10.11 Opposition verbale	20	1.8	3	.8	4	.3	13	.7	14	2.0	7	.5	20	1.5	27	1.0
10.12 Autres verbalisations	11	1.0	4	1.1	4	.3	15	.8	4	.6	11	.8	8	.6	19	.7
11.0 VOCALISATIONS	42	3.7	10	2.7	42	3.7	72	3.7	22	3.2	19	1.4	75	5.8	94	3.5
11.1 Rire, chantonner	2	.2	3	.8	7	.6	10	.5	2	.3	4	.3	8	.6	12	.5
11.2 Crier, pleurer	40	3.5	7	1.9	35	3.1	62	3.2	20	2.9	15	1.1	67	5.2	82	3.1

Tableau 25
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
12.0 COMPOTEMENTS DE PROTECTION et SOUMISSION	118	10.3	36	9.6	111	9.7	193	9.8	72	10.4	108	7.9	157	12.1	265	10.0
12.1 Protection de la tête avec bras	2	.2	1	.3	1	.1	3	.2	1	.1	-	-	4	.3	4	.2
12.2 Protection du corps avec bras	13	1.1	6	1.6	19	1.7	24	1.2	14	2.0	20	1.5	18	1.4	38	1.4
12.3 Protection avec jambes	-	-	-	-	9	.8	9	.5	-	-	4	.3	5	.4	9	.3
12.4 Mouvement recul	5	.4	4	1.1	20	1.7	24	1.2	5	.7	13	1.0	16	1.2	29	1.1
12.5 Contact avec partie atteinte	2	.2	-	-	4	.3	5	.3	1	.1	1	.1	5	.4	6	.2
12.6 Céder l'objet	28	2.5	2	.5	5	.4	21	1.1	14	2.0	27	2.0	8	.6	35	1.3
12.7 Lâcher prise	9	.8	-	-	3	.3	9	.5	3	.4	9	.7	3	.2	12	.5
12.8 Obéir	10	.9	-	-	5	.4	11	.6	4	.6	8	.6	7	.5	15	.6
12.9 Fuir	6	.5	2	.5	2	.2	10	.5	-	-	4	.3	6	.5	10	.4
13.0 COMPOTEMENTS DE DEFENSE	31	2.7	3	.8	13	1.1	22	1.1	25	3.6	5	.4	42	3.2	47	1.8
13.1 Opposition gestuelle	19	1.7	2	.5	6	.5	13	.7	14	2.0	2	.1	25	1.9	27	1.0
13.2 Reprendre l'objet	12	1.1	1	.3	7	.6	9	.5	11	1.6	3	.2	17	1.3	20	.8

Tableau 25
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
COMPORTEMENTS																
14.0 COMPORTEMENTS SOCIAUX MINIMES	47	4.1	16	4.3	93	8.1	103	5.2	53	7.6	92	6.7	64	4.9	156	5.9
14.1 Figure en direction de	43	3.8	15	4.0	88	7.7	97	4.9	49	7.1	90	6.6	56	4.3	146	5.5
14.2 Toucher	4	.4	1	.3	5	.4	6	.3	4	.6	2	.1	8	.6	10	.4
15.0 COMPORTEMENTS D'ACTIVITE	217	19	96	25.5	160	14	311	15.8	162	23.3	221	16.2	252	19.5	473	17.8
16.0 AUTRES COMPORTEMENTS SOLITAIRES	32	2.8	17	4.5	62	5.4	87	4.4	24	3.5	56	4.1	55	4.3	111	4.2
17.0 LOCOMOTION ET CHANGEMENT DE POSTURE	50	4.4	19	5.1	81	7.1	118	6.0	32	4.6	66	4.8	84	6.5	150	5.6
17.1 Marcher	33	2.9	5	1.3	53	4.6	71	3.6	20	2.9	43	3.1	48	3.7	91	3.4
17.2 Courir	7	.6	3	.8	7	.6	15	.8	2	.3	7	.5	10	.8	17	.6
17.3 S'asseoir	0	0	1	.3	2	.2	3	.2	-	-	1	.1	2	.2	3	.1
17.4 Se lever	3	.3	2	.5	2	.2	4	.2	3	.4	5	.4	2	.2	7	.3
17.5 Autres changements de posture	7	.7	8	2.1	17	1.5	25	1.4	7	.9	10	.8	22	1.8	32	1.1
18.0 COMPORTEMENTS NULS	45	3.9	4	1.1	54	4.7	85	4.3	18	2.6	56	4.1	47	3.6	103	3.9
18.1 Aucune réaction	43	3.8	21	5.6	43	3.8	77	3.9	30	4.3	22	1.6	85	6.6	107	4.0
18.2 Immobile	20	1.8	4	1.1	32	2.8	41	2.1	15	2.2	25	1.8	31	2.4	56	2.1
18.3 Hors champ	25	2.2	0	0	22	1.9	44	2.2	3	.4	31	2.3	16	1.2	47	1.8
	1141	42.4	876	14.1	1143	43.0	1966	73.9	694	26.1	1366	51.4	1294	48.6	2660	100

Tableau 26

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "avant"

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.0 COMP. SOCIAUX CONNEXES	38	13.7	8	6.9	42	12.8	61	11.6	26	20.6	42	11.2	45	13.4	87	12.3
7.1 Comp. social connexe (non-agressif)	35	12.6	6	5.2	20	6.3	38	7.2	23	12.4	29	7.7	32	9.5	61	8.6
7.2 Comp. social connexe (agressif)	3	1.1	2	1.7	21	6.5	23	4.4	3	8.2	13	3.5	13	3.9	26	3.7
8.0 COMP. D'APPROCHE	40	14.4	16	13.9	52	16.3	91	17.3	17	9.1	81	21.5	27	8.0	108	15.2
8.1 Mouvement d'approche	9	3.2	5	4.3	17	5.3	23	4.4	8	.43	24	6.4	7	2.1	31	4.4
8.2 Marche d'approche	27	9.7	5	4.3	28	8.8	51	9.7	9	4.8	43	11.4	17	5.1	60	8.4
8.3 Course d'approche	4	1.4	6	5.2	7	2.2	17	3.2	-	-	14	3.7	3	.9	17	2.4
9.0 COMP. D'ELOIGNEMENT	7	2.5	3	2.6	3	.9	12	2.3	1	.5	3	.8	10	3.0	13	
9.1 Mouvement d'éloignement	1	.4	1	.9	2	.6	3	.6	1	.5	1	.3	3	.9	4	.6
9.2 Marche d'éloignement	3	1.1	2	1.7	-	-	5	1.0	-	-	1	.3	4	1.2	5	
9.3 Course d'éloignement	3	1.1	-	-	1	.3	4	.8	-	-	1	.3	3	.9	4	.6
10.0 VERBALISATIONS	14	5.0	14	12.2	5	1.6	27	5.1	6	3.2	16	4.3	17	5.1	33	4.6
10.1 Appeler, interpeler	1	.4	3	2.6	-	-	4	.8	-	-	1	.3	3	.9	4	.6
10.2 Demander de l'aide	-	-	2	1.7	-	-	2	.4	-	-	1	.3	1	.3	2	.3
10.3 Demander d'arrêter	1	1.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	1	.3	1	.1

Tableau 26
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "avant"

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10.4 Demander de s'écloigner	1	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	1	.3	-	-	1	.1
10.5 Questionner	2	17	2	1.7	-	-	3	.6	1	.5	3	.8	1	.3	4	.6
10.6 Donner des ordres	1	.4	2	1.7	2	.6	5	1.0	-	-	3	.8	2	.6	5	.7
10.7 Donner des explications	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.8 Se plaindre	1	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	1	.3	1	.1
10.9 Sacrer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.10 Réprimander, critiquer	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.11 Opposition verbale	1	.4	2	1.7	-	-	-	-	3	1.6	1	.3	2	.6	3	.4
10.12 Autres verbalisations	6	2.2	3	2.6	3	.9	10	1.9	2	1.1	6	1.6	6	1.8	12	1.7
11.0 VOCALISATIONS	-	-	1	.9	4	1.3	5	1.0	-	-	-	-	5	1.5	5	.7
11.1 Rire, chantonner	-	-	-	-	4	1.3	4	.8	-	-	-	-	4	1.2	4	.6
11.2 Crier, pleurer	-	-	1	.9	-	-	1	.2	-	-	-	-	4	.3	1	.1

Tableau 26
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "avant"

VARIABLES		GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
		I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
COMPORTEMENTS																	
14.0 COMPORTEMENTS SOCIAUX MINIMES		23	8.3	8	7.0	43	13.5	50	9.5	24	12.9	49	13.0	25	7.4	74	10.4
14.1 Figure en direction de		21	7.6	7	6.1	38	11.9	46	8.7	20	10.8	49	13.0	17	5.1	66	9.3
14.2 Toucher		2	.7	1	.9	5	1.6	4	.8	4	2.2	-	-	8	2.4	8	1.1
15.0 COMPORTEMENTS D'ACTIVITE		97	34.9	47	40.9	81	25.4	149	28.3	76	40.9	104	27.7	121	36.0	225	31.6
16.0 AUTRES COMPORTEMENTS SOLITAIRES		16	5.8	7	6.1	25	7.8	36	6.8	12	6.5	22	5.9	26	7.7	48	6.7
17.0 LOCOMOTION ET CHANGEMENT DE POSTURE		21	7.6	7	6.1	34	10.7	47	8.9	15	8.1	31	8.2	31	9.2	62	8.7
17.1 Marcher		13	.4	1	.9	24	7.5	28	5.3	10	5.4	19	5.1	19	5.7	38	5.3
17.2 Courir		4	1.4	3	2.6	11	1.3	11	2.1	-	-	6	1.6	5	1.5	11	1.5
17.3 S'asseoir		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17.4 Se lever		2	.7	1	.9	1	.3	1	.2	3	1.6	2	.5	2	.6	4	.6
17.5 Autres changements de posture		2	.7	2	1.8	5	1.5	7	1.4	2	1.1	4	1.1	5	1.5	9	1.1
18.0 COMPORTEMENTS NULS		22	7.4	4	3.4	31	9.7	48	9.1	9	4.8	28	7.4	29	8.6	57	8.0
18.1 Aucune réaction		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18.2 Immobile		6	2.1	4	3.4	18	5.6	21	4	7	3.8	8	2.1	20	6.0	28	3.9
18.3 Hors champ		16	5.8	-	-	13	4.1	27	5.1	2	1.1	20	5.3	9	2.6	29	4.1
		278	39.0	115	16.2	319	44.8	526	73.9	186	26.1	376	52.8	336	47.1	712	100

Tableau 27

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
aux périodes d'émission des comportements agressifs

VARIABLES COMPOTEMENTS		GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
		I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.0 ATTAQUE PHYSIQUE DIRECTE		18	11.2	9	17.3	29	17.5	48	16.2	8	9.6	33	10.6	23	33.3	56	14.8
1.1 Coup de poing		18	11.2	9	17.3	29	17.5	48	15.2	8	9.6	33	10.6	23	33.3	56	14.8
1.2 Pousser		13	8.1	5	9.6	18	10.8	22	7.4	14	16.9	34	11.0	2	2.9	36	9.5
1.3 Tirer sur		15	9.3	2	3.8	7	4.2	23	7.8	1	1.2	18	5.8	6	8.7	24	6.3
1.4 Serrer		6	3.7	5	9.6	11	6.6	19	6.4	3	3.6	19	6.1	3	4.3	22	5.8
1.5 Coup de pied		2	1.2	2	3.8	10	6.0	11	3.7	3	3.6	9	2.9	5	7.2	14	3.7
1.6 Taper		3	1.9	2	3.8	9	5.4	10	3.4	4	4.8	10	3.2	4	5.8	14	3.7
1.7 Croc en jambe		-	-	5	9.6	11	6.6	5	1.7	1	1.2	6	1.9	-	-	6	1.6
1.8 Autres		7	4.4	1	1.9	6	3.6	11	3.7	3	3.6	14	4.4	-	-	14	3.7
2.0 ATTAQUE PHYSIQUE INDIRECTE		2	1.2	2	3.8	10	6.0	11	3.7	3	3.6	9	2.9	5	7.2	14	3.7
2.1 Frapper avec objet		6	3.7	1	1.9	7	4.2	10	3.4	4	4.8	13	4.2	1	1.4	14	3.7
2.2 Lancer un objet		9	5.6	-	-	4	2.4	11	3.7	2	2.4	9	2.9	4	5.8	13	3.4
2.3 Autres		4	2.5	4	7.6	4	2.4	12	4.1	-	-	12	3.8	-	-	12	3.2
3.0 MOUVEMENT INITIAL D'ATTAQUE		-	-	-	-	1	.6	1	.3	-	-	1	.3	-	-	1	.3
3.1 M.I. de coup de poing		10	5.2	2	3.8	15	9.0	20	6.8	7	8.4	18	5.8	9	13.0	27	7.1

Tableau 27
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
aux périodes d'émission des comportements agressifs

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3.2 M.I. de frapper	5	3.1	-	-	5	3.0	9	3.0	1	1.2	6	1.9	4	5.8	10	2.6
3.3 M.I. de pousser	3	1.9	-	-	2	1.2	5	1.7	-	-	3	1.0	2	2.9	5	1.3
3.4 Poursuivre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.5 Autres M.I.	3	1.9	3	5.7	8	4.8	10	3.3	4	4.8	13	4.2	1	1.4	14	3.8
4.0 ATTAQUE AUX POSSESSIONS	-	-	-	-	2	1.2	2	.7	-	-	2	.6	-	-	2	.5
4.1 Prendre des mains	15	9.3	2	3.8	4	2.4	12	4.1	9	10.8	19	6.1	2	2.9	21	5.5
4.2 Prendre... à	33	20.5	2	3.8	15	9.0	37	12.5	13	15.7	47	15.2	3	4.3	50	13.2
4.3 Briser objet	3	1.9	-	-	-	-	2	.7	1	1.2	3	1.0	-	-	3	.8
4.4 M.I. de prendre	2	1.2	1	1.9	1	.6	2	.7	2	2.4	4	1.3	-	-	4	1.1
5.0 MENACE VERBALE D'ATTAQUE	1	.6	5	9.6	5	3.0	11	3.7	-	-	11	3.5	-	-	11	2.9
6.0 INSULTE VERBALE ET NON VERBALE	13	8.1	5	9.6	18	10.8	22	7.4	14	16.9	34	11.0	2	2.9	36	9.5
6.1 Insulte verbale	3	1.9	4	7.7	-	-	5	1.7	2	2.4	7	2.3	-	-	7	1.8
6.2 Insulte non-verbale	-	-	-	-	2	1.2	1	.3	1	1.2	2	.6	-	-	2	.5
Total	161	42.5	52	13.7	166	43.8	296	78.1	83	21.9	310	81.8	69	18.2	379	100

Tableau 28

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES COMPOTEMENTS		GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
		I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.0 ATTAQUE PHYSIQUE DIRECTE		32	11.6	7	10.3	20	1.0	44	10.5	21	11.4	18	11.9	47	10.4	65	10.8
1.1 Coup de poing		6	2.2	3	4.4	4	1.5	6	1.4	7	3.8	2	1.3	11	2.4	13	2.1
1.2 Pousser		9	3.3	2	2.9	8	3.1	14	3.3	5	2.7	4	2.6	15	3.3	19	3.2
1.3 Tirer sur		8	2.9	-	-	8	2.1	12	2.9	4	2.2	8	5.3	8	1.8	16	2.7
1.4 Serrer		4	1.5	1	1.5	2	.8	6	1.4	1	.5	3	2.0	4	.9	7	1.2
1.5 Coup de pied		1	.4	-	-	4	1.5	4	1.0	1	.5	-	-	5	1.1	5	.8
1.6 Taper		1	.4	-	-	-	-	-	-	1	.5	1	.7	-	-	1	.2
1.7 Croc en jambe		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.8 Autres		3	1.1	1	1.5	-	-	2	.5	2	1.1	-	-	4	.9	4	.7
2.0 ATTAQUE PHYSIQUE INDIRECTE		6	2.2	-	-	-	-	5	1.2	1	.5	-	-	6	1.3	6	1.0
2.1 Frapper avec objet		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2 Lancer un objet		5	1.8	-	-	-	-	4	1.0	1	.5	-	-	5	1.1	5	.8
2.3 Autres		1	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	-	-	-	-
3.0 MOUVEMENT INITIAL D'ATTAQUE		6	2.2	2	2.9	5	1.9	9	2.2	4	2.2	5	3.3	8	1.8	13	2.2
3.1 M.I. de coup de poing		1	.4	-	-	3	1.2	3	.7	1	.5	-	-	1	.2	1	.2

Tableau 28
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3.2 M.I. de frapper	-	-	-	-	1	.4	1	.2	-	-	1	.7	-	-	1	.2
3.3 M.I. de pousser	1	.4	-	-	-	-	-	-	1	.5	-	-	1	.2	1	.2
3.4 Poursuivre	1	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	1	.2	1	.2
3.5 Autres M.I.	3	.8	2	3.0	1	.4	4	.8	2	1.1	3	2.1	3	.6	6	1.1
4.0 ATTAQUE AUX POSSESSIONS	3	1.1	-	-	1	.4	2	.5	2	1.1	3	2.0	1	.2	4	.7
4.1 Prendre des mains	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 Prendre... à	2	.7	-	-	1	.4	2	.5	1	.5	2	1.3	1	.2	3	.5
4.3 Briser objet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.4 M.I. de prendre	1	.4	-	-	-	-	-	-	1	.8	1	.7	-	-	1	.2
5.0 MENACE VERBALE D'ATTAQUE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.0 INSULTE VERBALE ET NON VERBALE	2	.7	1	1.5	1	.4	2	.5	2	1.1	1	.7	3	.7	4	.7
6.1 Insulte verbale	2	.7	1	1.5	-	-	2	.5	1	.5	-	-	3	.7	3	.5
6.2 Insulte non-verbale	-	-	-	-	1	.4	-	-	1	.5	1	.7	-	-	1	.2

Tableau 28
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.0 COMP. SOCIAUX CONNEXES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.1 Comp. social connexe (non-agressif)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.2 Comp. social connexe (agressif)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.0 COMP. D'APPROCHE	16	5.8	-	-	15	5.8	22	5.3	9	4.9	7	4.6	24	5.3	31	5.1
8.1 Mouvement d'approche	7	2.5	-	-	11	4.2	12	3.1	5	2.7	5	3.3	13	2.9	18	3.0
8.2 Marche d'approche	6	2.2	-	-	1	.4	5	1.2	2	1.1	1	.7	6	1.3	7	1.2
8.3 Course d'approche	3	1.1	-	-	3	1.2	4	1.0	2	1.1	1	.7	5	1.1	6	1.0
9.0 COMP. D'ELOIGNEMENT	38	13.8	7	10.3	38	14.6	60	14.4	23	12.4	29	19.2	54	11.9	83	13.8
9.1 Mouvement d'éloignement	19	6.9	6	8.8	28	10.8	34	8.1	19	10.3	16	10.6	37	8.2	53	8.8
9.2 Marche d'éloignement	9	3.3	1	1.5	7	2.7	14	3.3	3	1.6	8	5.3	9	2.0	17	2.8
9.3 Course d'éloignement	10	3.6	-	-	3	1.2	12	2.9	1	.5	5	3.3	8	1.8	13	2.2
10.0 VERBALISATIONS	30	10.9	9	13.2	16	6.2	36	8.6	19	10.3	5	4.0	49	10.8	55	9.1
10.1 Appeler, interpeler	2	.7	-	-	1	.4	1	.2	2	1.1	-	-	3	.7	3	.5
10.2 Demander de l'aide	-	-	2	2.9	-	-	2	.5	-	-	-	-	2	.4	2	.3
10.3 Demander d'arrêter	4	1.5	1	1.5	4	1.5	5	1.2	4	2.2	2	1.3	7	1.5	9	1.5

Tableau 28
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10.4 Demander de s'éloigner	1	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	1	.2	1	.2
10.5 Questionner	-	-	1	1.5	1	.4	1	.2	1	.5	-	-	2	.4	2	.3
10.6 Donner des ordres	4	1.5	-	-	-	-	2	.5	2	1.1	1	.7	3	.7	4	.7
10.7 Donner des explications	1	.4	-	-	1	.4	1	.2	1	.5	1	.7	1	.2	2	.3
10.8 Se plaindre	6	2.2	1	1.5	3	1.2	8	1.9	2	1.1	1	.7	9	2.0	10	1.7
10.9 Sacrer	-	-	3	4.4	2	.8	5	1.2	-	-	1	.7	4	.9	5	.8
10.10 Réprimander, critiquer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.11 Opposition verbale	12	4.4	1	1.5	3	1.2	9	2.2	7	3.8	-	-	16	3.5	16	2.7
10.12 Autres verbalisations	-	-	-	-	1	.4	1	.2	-	-	-	-	1	.2	1	.2
11.0 VOCALISATIONS	34	12.4	3	4.4	32	12.3	51	12.2	18	9.7	10	6.6	59	13.1	69	11.4
11.1 Rire, chanter	-	-	-	-	3	1.2	3	.7	-	-	-	-	3	.7	3	.5
11.2 Crier, pleurer	34	12.4	3	4.4	29	11.2	48	11.5	18	9.7	10	6.6	56	12.4	66	10.9

Tableau 28
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12.0 COMPOTEMENTS DE PROTECTION et SOUMISSION	37	13.5	12	17.7	53	20.4	75	18.0	27	14.6	47	31.1	55	12.1	102	16.9
12.1 Protection de la tête avec bras	2	.7	1	1.5	1	.4	3	.7	1	.5	-	-	4	.9	4	.7
12.2 Protection du corps avec bras	12	4.4	6	8.8	19	7.3	24	5.7	13	7.0	20	13.2	17	3.8	37	6.1
12.3 Protection avec jambes	-	-	-	-	9	3.5	9	2.2	-	-	4	2.6	5	1.1	9	1.5
12.4 Mouvement recul	3	1.1	4	5.9	15	5.8	19	4.5	3	1.6	8	5.3	14	3.1	22	3.6
12.5 Contact avec partie atteinte	1	.4	-	-	3	1.2	3	.7	1	.5	1	.7	3	.7	4	.7
12.6 Céder l'objet	11	4.0	1	1.5	3	1.2	8	1.9	7	3.8	8	5.3	7	1.5	15	2.5
12.7 Lâcher prise	3	1.1	-	-	1	.4	3	.7	1	.5	3	2.0	1	.2	4	.7
12.8 Obéir	3	1.1	-	-	2	.8	4	1.0	1	.5	2	1.3	3	.7	5	.8
12.9 Fuir	2	.7	-	-	-	-	2	.5	-	-	1	.7	1	.2	2	.3
13.0 COMPOTEMENTS DE DEFENSE	21	7.6	3	4.4	7	2.7	12	2.9	19	10.3	1	.7	30	6.6	31	5.1
13.1 Opposition gestuelle	17	6.2	2	2.9	6	2.3	12	2.9	13	7.0	1	.7	24	5.3	25	4.1
13.2 Reprendre l'objet	4	1.5	1	1.5	1	.4	-	-	6	3.2	-	-	6	1.3	6	1.0

Tableau 28
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant"
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
COMPORTEMENTS																
4.0 COMPORTEMENTS SOCIAUX MINIMES	6	2.2	1	1.5	11	4.2	11	2.6	7	3.8	1	.7	17	3.8	18	3.0
4.1 Figure en direction de	6	2.2	1	1.5	11	4.2	11	2.6	7	3.8	1	.7	17	3.8	18	3.0
4.2 Toucher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.0 COMPORTEMENTS D'ACTIVITE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.0 AUTRES COMPORTEMENTS SOLITAIRES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.0 LOCOMOTION ET CHANGEMENT DE POSTURE	5	1.8	4	5.9	10	3.8	15	3.6	4	2.2	4	2.6	15	3.3	19	3.2
7.1 Marcher	-	.4	-	-	-	-	1	.2	-	-	-	-	1	.2	1	.2
7.2 Courir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.3 S'asseoir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.4 Se lever	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.5 Autres changements de posture	4	1.4	4	5.9	10	3.9	14	3.3	4	2.1	4	2.6	14	3.0	18	3.1
8.0 COMPORTEMENTS NULS	39	14.2	19	27.9	45	17.4	74	17.7	29	15.7	19	12.6	84	18.6	103	17.2
8.1 Aucune réaction	39	14.2	19	27.9	44	17	73	17.5	29	15.7	18	11.9	84	18.6	102	17.0
8.2 Inmobile	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.3 Hors champ	-	-	-	-	1	.4	1	.2	-	-	1	.7	-	-	1	.2
	275	45.6	68	11.3	260	42.1	418	69.3	185	30.7	151	25.0	452	75.0	603	100

Tableau 29

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
Période de "temps morts"

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.0 COMP. SOCIAUX CONNEXES	3	1.4	3	5.1	5	3.0	9	2.7	2	2.0	10	13.9	1	0.6	11	2.6
7.1 Comp. social connexe (non-agressif)	2	.9	2	3.4	3	1.8	5	1.5	2	2.0	6	2.3	1	0.6	7	1.6
7.2 Comp. social connexe (agressif)	1	.5	1	1.7	2	1.2	4	1.2	-	-	4	1.6	-	-	4	1.0
8.0 COMP. D'APPROCHE	29	13.7	8	13.8	30	18.1	58	17.2	9	0.2	36	14.1	31	17.2	67	15.4
8.1 Mouvement d'approche	7	3.3	4	6.9	19	11.4	27	8.0	3	3.1	14	5.5	16	8.9	30	6.9
8.2 Marche d'approche	11	5.2	4	6.9	4	2.4	14	4.1	5	5.1	15	5.9	4	2.2	19	4.4
8.3 Course d'approche	5	2.4	-	-	3	1.8	8	2.4	-	-	4	1.6	4	2.2	8	1.8
9.0 COMP. D'ELOIGNEMENT	39	18.4	20	34.5	64	38.6	101	29.9	22	22.4	74	28.9	49	27.2	123	28.2
9.1 Mouvement d'éloignement	12	5.7	8	13.8	24	14.5	34	10.1	10	10.2	27	10.5	17	9.4	44	10.1
9.2 Marche d'éloignement	14	6.6	8	13.8	30	18.1	43	12.7	9	9.2	30	11.7	22	12.2	52	11.9
9.3 Course d'éloignement	10	4.7	3	5.2	9	5.4	19	5.6	3	3.1	15	5.9	7	3.9	22	5.0
10.0 VERBALISATIONS	33	15.6	7	12.1	5	3.0	36	10.7	9	9.2	25	9.8	20	11.1	45	10.3
10.1 Appeler, interpeler	1	.5	-	-	-	-	1	.3	-	-	1	.4	-	-	1	.2
10.2 Demander de l'aide	4	1.9	-	-	-	-	3	.9	1	1.0	2	.8	2	1.1	4	.9
10.3 Demander d'arrêter	1	.5	-	-	-	-	-	-	1	1.0	1	.4	-	-	1	.2

Tableau 29
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
Périodes de "temps morts"

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10.4 Demander de s'eloigner	1	.5	-	-	-	-	1	.3	-	-	1	.4	-	-	1	.2
10.5 Questionner	1	.5	-	-	-	-	1	.3	-	-	1	.4	-	-	1	.2
10.6 Donner des ordres	3	1.4	-	-	1	.6	3	.9	1	1.0	2	.8	2	1.1	4	.9
10.7 Donner des explications	7	3.3	2	3.4	1	.6	9	2.7	1	1.0	6	2.3	4	2.2	10	2.3
10.8 Se plaindre	7	3.3	4	6.9	2	1.2	2	.6	2	2.0	5	2.0	8	4.4	13	3.0
10.9 Sacrer	1	.5	1	1.7	1	.6	3	.9	-	-	1	.4	2	1.1	3	.7
10.10 Réprimander, critiquer	1	.5	-	-	-	-	1	.3	-	-	-	-	1	.6	1	.2
10.11 Opposition verbale	4	1.9	-	-	-	-	2	.6	2	2.0	3	1.2	1	.6	4	.9
10.12 Autres verbalisations	2	.9	-	-	-	-	3	.6	-	-	2	.8	-	-	2	.5
11.0 VOCALISATIONS	5	2.4	2	3.4	3	1.8	7	2.1	3	3.1	3	1.2	7	3.9	10	2.3
11.1 Rire, chantonner	2	.9	1	1.7	-	-	1	.3	2	2.0	2	.8	1	.6	3	.7
11.2 Crier, pleurer	3	1.4	1	1.7	3	1.8	6	1.8	1	1.0	1	.4	6	3.3	7	1.7

b.

Tableau 29
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
Périodes de "temps morts"

VARIABLES COMPOTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
12.0 COMPOTEMENTS DE PROTECTION et SOUMISSION	33	15.6	-	-	10	6.0	29	8.6	14	14.3	33	12.9	10	5.6	43	9.9
12.1 Protection de la tête avec bras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.2 Protection du corps avec bras	1	.5	-	-	-	-	-	-	1	1.0	-	-	1	.6	1	.2
12.3 Protection avec jambes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.4 Mouvement recul	1	.5	-	-	3	1.8	3	.9	1	1.0	4	1.6	-	-	4	.9
12.5 Contact avec partie atteinte	1	.5	-	-	1	.6	2	.6	-	-	-	-	2	1.1	2	.5
12.6 Céder l'objet	17	8.0	-	-	1	.6	11	3.3	7	7.1	17	6.6	1	.6	18	4.1
12.7 Lâcher prise	6	2.8	-	-	2	1.2	6	1.8	2	2.0	6	2.3	2	1.1	8	1.8
12.8 Obéir	7	3.3	-	-	3	1.8	7	2.1	3	3.1	6	2.3	4	2.2	10	2.3
12.9 Fuir	3	1.4	1.7		1	.6	5	1.5	-	-	2	.8	3	1.7	5	1.1
13.0 COMPOTEMENTS DE DEFENSE	10	4.7	-		5	3.0	10	3.0	5	5.1	4	1.6	11	6.1	15	3.4
13.1 Opposition gestuelle	2	.9	-	-	-	-	1	.3	1	1.0	1	.4	1	.6	2	.5
13.2 Reprendre l'objet	8	3.8			5	3.0	9	2.7	4	4.1	3	1.2	10	5.6	13	3.0

Tableau 29
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "pendant":
Périodes de "temps morts"

VARIABLES	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4.0 COMPORTEMENTS SOCIAUX MINIMES	15	7.1	6	10.3	20	12.0	28	8.3	13	13.3	28	10.9	13	7.2	41	9.4
4.1 Figure en direction de	13	6.1	6	10.3	20	12.0	26	7.7	13	13.3	26	10.2	13	7.1	39	8.9
4.2 Toucher	2	.9	-	-	-	-	2	.6	-	-	2	.8	-	-	2	.5
5.0 COMPORTEMENTS D'ACTIVITE	18	8.5	9	15.5	11	6.6	25	7.4	13	13.3	14	5.5	24	13.3	38	8.7
6.0 AUTRES COMPORTEMENTS SOLITAIRES	1	.5	1	1.7	1	.6	2	.6	1	1.0	2	.8	1	.6	3	.7
7.0 LOCOMOTION ET CHANGEMENT DE POSTURE	11	5.2	1	1.7	4	2.4	13	3.8	3	3.1	11	4.3	5	2.8	16	3.7
7.1 Marcher	8	3.8	-	-	1	.6	7	2.1	2	2.0	6	2.3	3	1.7	7	2.1
7.2 Courir	1	.5	-	-	-	-	-	-	1	1.0	-	-	1	.6	1	.2
7.3 S'asseoir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.4 Se lever	1	.5	1	1.7	1	.6	3	.9	-	-	3	1.2	-	-	3	.7
7.5 Autres changements de posture	1	.5	-	-	1	1.2	3	1.9	-	-	2	1.8	1	.6	2	.5
8.0 COMPORTEMENTS NULS	15	7.1	1	1.7	7	4.2	19	5.6	4	4.1	15	5.9	8	4.4	23	5.3
8.1 Aucune réaction	5	2.4	-	-	-	-	4	1.2	1	1.0	4	1.6	1	.6	5	1.1
8.2 Immobile	10	4.7	1	1.7	7	4.2	15	4.4	3	3.1	11	4.3	7	3.9	18	4.1
8.3 Hors champ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	212	48.6	58	13.3	166	38.1	338	77.5	98	22.5	256	58.7	180	41.3	436	100

Tableau 30

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "après"

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.0 COMP. SOCIAUX CONNEXES	31	24.4	7	9.7	33	14.9	55	15.3	16	11.9	36	14.8	35	14.0	71	14.3
7.1 Comp. social connexe (non-agressif)	28	13.9	5	6.9	15	6.8	35	9.7	13	9.7	21	8.6	27	10.8	48	9.1
7.2 Comp. social connexe (agressif)	3	4.5	2	2.8	18	8.1	20	5.6	3	2.2	15	6.2	8	3.2	23	4.6
8.0 COMP. D'APPROCHE	4	2.0	-	-	3	1.4	5	1.4	2	1.5	4	1.6	3	1.2	7	1.4
8.1 Mouvement d'approche	1	.5	-	-	1	.5	1	.3	1	.7	1	.4	1	.4	2	.4
8.2 Marche d'approche	3	4.5	-	-	2	.9	4	1.1	1	.7	3	1.2	2	.8	5	1.0
8.3 Course d'approche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9.0 COMP. D'ELOIGNEMENT	12	6.0	2	2.8	10	4.5	21	5.8	3	2.2	13	5.3	11	4.4	24	4.9
9.1 Mouvement d'éloignement	3	1.5	-	-	1	.5	3	.8	1	.7	2	.8	2	.8	4	.8
9.2 Marche d'éloignement	9	4.5	1	1.4	6	2.7	15	4.2	1	.7	0	3.7	7	2.8	16	3.2
9.3 Course d'éloignement	-	-	1	1.4	3	1.4	3	.8	1	.7	2	.8	2	.8	4	.8
10.0 VERBALISATIONS	6	3.0	5	6.9	2	.9	9	2.5	4	3.0	6	2.5	7	2.8	13	2.6
10.1 Appeler, interpeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.2 Demander de l'aide	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.3 Demander d'arrêter	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 30
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "après"

VARIABLES COMPORTEMENTS	GROUPE						SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10.4 Demander de s'éloigner	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.5 Questionner	-	-	1	1.4	-	-	1	.3	-	-	-	-	1	.4	1	.2
10.6 Donner des ordres	1	.5	-	-	-	-	1	.3	-	-	1	.4	-	-	1	.2
10.7 Donner des explications	-	-	2	2.8	-	-	1	.3	1	.7	1	.4	1	.4	2	.4
10.8 Se plaindre	-	-	2	2.8	1	.5	3	.8	-	-	1	.4	2	.8	3	.6
10.9 Sacrer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.10 Réprimander, critiquer	1	.5	-	-	-	-	1	.3	2	1.5	-	-	1	.4	3	.6
10.11 Opposition verbale	1	.5	-	-	1	.5	1	.3	1	.7	1	.4	1	.4	2	.2
10.12 Autres verbalisations	3	1.5	-	-	-	-	1	.3	2	1.5	2	.8	1	.4	3	.6
11.0 VOCALISATIONS	2	1.0	-	-	1	.5	3	.8	-	-	-	-	3	1.2	3	.6
11.1 Rire, chantonner	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.2 Crier, pleurer	2	1.0	-	-	1	.5	3	.8	-	-	-	-	3	1.2	3	.6

Tableau 30
(suite)

Fréquences absolues et relatives (en pourcentage)
des comportements observés à l'étape "après"

VARIABLES			GROUPE				SEXE				ROLE				TOTAL	
	I		II		III		Garçons		Filles		Agresseur		Victime			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4.0 COMPORTEMENTS SOCIAUX MINIMES	3		19	8.6	1	1.4	14	3.9	9	6.7	14	5.7	9	3.6	23	4.7
4.1 Figure en direction de	3	1.5	19	8.6	1	1.4	14	3.9	9	6.7	14	5.7	9	3.6	23	4.7
4.2 Toucher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.0 COMPORTEMENTS D'ACTIVITE	102	50.7	68	30.9	40	55.6	137	38.2	73	54.5	103	42.2	107	43.0	210	42.6
6.0 AUTRES COMPORTEMENTS SOLITAIRES	15	7.5	36	16.4	9	12.5	49	13.6	11	8.2	32	13.1	28	11.2	60	12.2
7.0 LOCOMOTION ET CHANGEMENT DE POSTURE	13	6.5	33	15.0	7	9.7	43	13.0	10	7.5	20	8.2	33	13.3	53	10.8
7.1 Marcher	11	5.5	23	12.7	4	5.6	35	9.7	8	6.0	18	7.4	25	10.0	43	8.7
7.2 Courir	2	1.0	3	1.4	-	-	4	1.1	1	.7	1	.4	4	1.5	5	1.0
7.3 S'asseoir	-	-	2	.9	1	1.4	3	.8	-	-	1	.4	2	.8	2	.4
7.4 Se lever	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.5 Autres changements de posture	-	-	-	-	2	2.8	1	.3	1	.7	-	-	2	.8	2	.4
8.0 COMPORTEMENTS NULS	13	6.5	15	6.8	1	1.4	23	6.4	6	4.5	16	6.6	13	5.2	29	5.9
8.1 Aucune réaction	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.2 Immobile	4	2.0	7	3.2	1	1.4	7	1.9	5	3.7	6	2.5	6	2.4	12	2.4
8.3 Hors champ	9	4.5	8	3.6	-	-	16	4.5	1	.7	10	4.1	7	2.8	17	3.4
	201	40.8	220	44.6	72	14.6	359	72.8	134	27.2	244	49.5	249	50.5	493	100

Appendice F

Les comportements selon les étapes de la
situation agonistique II: Tableaux des catégories
de comportements en fonction des interactions
rôle/groupe, sexe/groupe et rôle/sexe

Tableau 31

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	VARIABLES	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
		A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂ A	♂ V	♀ A	♀ V
1. Attaque physique directe		9.2	12.0	13.9	7.0	6.3	7.2	8.5	10.1	10.9	8.3	5.1	9.5	11.9	7.3	11.6	6.1
2. Attaque physique indirecte		2.7	2.5	2.5	1.7	-	0.4	2.8	1.6	1.3	0.8	-	1.5	2.6	1.1	2.0	0.3
3. M.I. d'attaque physique		2.9	4.0	4.5	3.0	-	2.5	3.3	2.2	3.7	2.2	1.7	2.9	3.9	2.7	3.3	1.8
4. Attaques aux possessions		9.3	2.0	3.1	0.4	0.6	0.5	4.1	1.3	2.2	6.6	1.7	0.7	4.6	0.7	8.9	-
5. Menace verbale d'attaque		0.2	2.5	1.0	-	-	-	0.1	0.3	0.3	-	-	-	1.1	-	-	-
6. Insulte verbale et non-verbale		0.5	2.0	0.5	0.4	0.6	-	0.2	0.2	0.1	0.6	1.7	0.7	0.6	0.2	1.3	0.3
7. Comp. interactif ext.		5.7	6.5	7.2	7.2	2.8	6.8	6.3	5.4	7.0	6.6	1.7	7.0	6.6	6.3	5.9	6.6
8. Comp. d'approche		8.6	9.0	9.9	6.1	3.4	6.8	8.3	6.9	9.3	5.2	3.4	5.5	10.2	6.6	5.9	4.6
9. Comp. d'éloignement		7.2	9.5	9.2	9.3	6.8	10.2	10.1	8.5	9.7	4.1	6.8	11.0	9.2	10.2	6.6	7.4
10. Verbalisations		6.9	9.0	1.4	9.1	11.9	4.1	8.0	10.7	2.6	8.0	8.5	2.9	5.0	7.3	4.3	7.4
11. Vocalisations		1.2	2.5	1.2	6.3	2.8	6.3	3.7	3.2	3.8	3.6	-	3.3	1.3	6.4	1.7	4.3

Tableau 31
(suite)

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés aux trois étapes
(avant, pendant, après)

VARIABLES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂ A	♂ V	♀ A	♀ V
2. Gestes de protection et soumission	10.1	4.0	7.0	10.6	15.9	12.5	9.9	8.5	10.2	11.3	15.3	8.1	7.2	12.8	10.2	10.5
3. Gestes d'opposition	0.5	0.5	0.2	5.0	1.1	2.1	1.7	0.6	0.8	5.0	1.7	2.2	0.5	1.9	-	6.4
4. Comp. social minime	5.0	4.0	9.4	3.2	4.5	6.8	3.7	4.7	6.8	5.0	1.7	12.5	6.0	4.3	9.2	6.4
5. Comp. d'activité	17.5	23.5	12.3	20.6	27.8	15.7	16.8	23.7	12.1	23.8	35.6	20.1	14.8	17.1	21.1	25.5
6. Autres comp. solitaires	2.9	4.0	5.3	2.7	5.1	5.5	2.6	4.4	6.1	3.3	5.1	3.3	4.0	5.0	4.6	2.6
7. Locomotion et changement posture	5.0	2.5	5.5	3.8	8.0	8.8	4.9	4.7	7.5	3.3	6.8	5.9	5.7	6.3	1.7	6.9
8. Comp. nuls	4.0	-	5.7	3.9	2.3	3.8	4.7	0.6	5.3	2.2	3.4	2.9	4.8	3.8	1.7	3.3
	100 (n=582)	100 (n=200)	100 (n=584)	100 (n=559)	100 (n=176)	100 (n=559)	100 (n=779)	100 (n=317)	100 (n=870)	100 (n=362)	100 (n=59)	100 (n=273)	100 (n=1063)	100 (n=903)	100 (n=303)	100 (n=391)
	$\chi^2 = 130.52$ dl = 34 p < .001			$\chi^2 = 91.19$ dl = 34 p < .001			$\chi^2 = 131.53$ dl = 34 p < .001			$\chi^2 = 71.14$ dl = 32 p < .0001			$\chi^2 = 135.45$ dl = 17 p < .001			$\chi^2 = 94.09$ dl = 16 p < .001

Tableau 32

Fréquences relatives (en pourcentage) des
catégories de comportements
observés à l'étape "avant"

VARIABLES CATEGORIES	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂ A	♂ V	♀ A	♀ V
Comp. sociaux connexes (non-agressifs)	11.6	5.2	5.2	5.4	0.9	3.3	9.5	5.4	6.2	19.3	4.5	6.6	7.1	7.3	9.8	14.4
Comp. sociaux connexes (agressifs)	0.7	1.7	6.4	1.5	1.8	6.8	1.6	2.2	7.4	-	-	3.9	3.7	5.2	2.4	1.0
Comp. d'activité	30.1	39.7	21.5	40.2	42.1	29.9	31.6	38.7	21.8	42.0	50.0	36.8	24.8	32.8	37.8	43.3
Autres comp. solitaires	5.5	5.2	4.4	6.4	7.0	9.5	4.7	7.5	8.2	8.0	-	6.6	5.1	9.1	8.5	4.8
Comp. social minime	11.0	8.6	16.8	5.3	5.3	10.2	7.4	7.5	11.9	10.2	4.5	18.4	11.9	6.5	17.1	9.6
Comp. d'approche	19.2	20.7	23.8	9.1	7.0	7.5	16.3	16.1	18.5	10.2	4.5	9.2	23.5	9.5	14.6	4.8
Comp. d'éloignement	1.4	1.7	-	3.8	3.5	2.0	3.7	3.2	0.8	-	-	1.3	1.0	3.9	-	1.0
Verbalisations	4.1	13.8	1.2	6.1	10.5	2.0	6.3	11.8	1.6	2.3	13.6	1.3	5.1	5.2	1.2	4.8
Vocalisations	-	-	-	-	1.8	2.7	-	1.1	1.6	-	-	-	-	2.2	-	-
Locomotion et changement posture	8.9	3.4	9.3	6.1	8.8	12.2	8.4	5.4	10.7	5.7	9.1	10.5	8.8	9.1	6.1	9.6
Comp. nuls	7.5	-	9.9	8.3	7.0	9.5	10.5	1.1	11.1	2.3	13.6	5.3	8.8	9.5	2.4	6.7
	100 (n=146)	100 (n= 58)	100 (n= 172)	100 (n =132)	100 (n= 57)	100 (n=147)	100 (n=190)	100 (n =93)	100 (n=243)	100 (n= 88)	100 (n= 22)	100 (n= 76)	100 (n=294)	100 (n=232)	100 (n= 82)	100 (n=104)
		$\chi^2 = 48.73$ d1 = 18 p < .001			$\chi^2 = 30.5$ d1 = 20 p < .06			$\chi^2 = 56.76$ d1 = 20 p < .001			$\chi^2 = 33.44$ d1 = 18 p < .014		$\chi^2 = 36.19$ d1 = 10 p < .001		$\chi^2 = 14.63$ d1 = 9 p < 0.101	

Tableau 33

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant":
période d'émission des comportements agressifs

VARIABLES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂ A	♂ V	♀ A	♀ V
1. Attaque physique directe	36.1	48.9	55.3	57.1	85.7	61.8	42.2	54.0	56.2	33.3	50.0	58.3	48.1	59.6	39.4	75.0
2. Attaque physique indirecte	12.0	11.1	9.8	10.7	-	5.9	14.7	10.0	8.5	4.4	-	11.1	11.7	8.8	8.5	-
3. M.I. d'attaque physique	10.5	11.1	15.9	25.0	-	26.5	14.7	10.0	10.9	8.9	-	22.2	13.0	22.8	12.7	25.0
4. Attaque aux possessions	38.3	8.9	13.6	7.1	-	5.9	26.7	8.0	13.8	48.9	50.0	5.6	20.1	8.8	35.2	-
5. Menace verbale d'attaque	0.8	11.1	3.8	-	-	-	10.9	10.0	3.8	-	-	-	4.6	-	-	-
6. Insulte verbale et non-verbale	2.3	8.9	1.5	-	-	-	0.9	8.0	0.8	4.4	-	2.8	2.5	-	4.2	-
	100 (n=133)	100 (n= 45)	100 (n=132)	100 (n= 28)	100 (n= 7)	100 (n= 34)	100 (n=116)	100 (n = 50)	100 (n=130)	100 (n = 45)	100 (n = 2)	100 (n = 36)	100 (n=239)	100 (n = 57)	100 (n = 71)	100 (n = 12)
		$\chi^2 = 46.10$ df = 10 p < .001			$\chi^2 = 4.18$ df = 4 p < .65			$\chi^2 = 33.29$ df = 10 p < .001			$\chi^2 = 19.91$ df = 8 p < .01		$\chi^2 = 11.91$ df = 5 p < .03		$\chi^2 = 9.73$ df = 4 p < .04	

Tableau 34

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant":
période de réponses aux comportements agressifs

VARIABLES	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂ A	♂ V	♀ A	♀ V
Comportements agressifs	17.4	30.8	15.9	18.0	10.9	11.5	15.8	11.8	14.7	21.4	23.5	7.1	15.2	14.7	25.6	13.7
a) Attaque physique directe	13.0	15.4	10.1	11.2	9.1	9.9	9.6	9.8	11.6	15.3	11.8	5.7	10.7	10.5	-	-
b) Attaque physique indirecte	-	-	-	2.9	-	-	2.8	-	-	1.0	-	-	-	1.6	-	-
c) Mouvement initial d'attaque physique	-	15.4	4.3	2.9	-	1.0	1.7	2.0	2.6	3.1	5.9	-	3.6	1.6	-	-
d) Attaque aux possessions	4.3	-	-	-	-	0.5	0.6	-	0.5	2.0	-	-	.9	.3	-	-
e) Insulte verbale et non-verbale	-	-	1.4	1.0	1.8	-	1.1	-	-	-	5.9	1.4	-	.7	-	-
Comportement d'approche	5.8	-	4.3	5.8	-	6.3	6.2	-	6.8	5.1	-	5.7	5.4	5.2	2.6	5.5
Comp. d'éloignement	23.2	7.7	17.4	10.7	10.9	13.6	19.2	5.9	12.1	4.1	23.5	21.4	19.6	12.4	17.9	11.0
Verbalisations	5.8	-	2.9	12.6	16.4	7.3	9.6	17.6	5.3	13.3	-	8.6	4.5	10.1	2.6	12.3
Vocalisations	5.8	-	8.7	14.6	5.5	13.6	13.6	5.9	12.6	10.2	-	11.4	7.1	14.1	5.1	11.0
Comp. protection	14.5	23.1	30.4	4.9	14.5	13.6	8.5	15.7	19.5	5.1	17.6	14.3	21.4	11.8	25.6	5.5
Comp. de soumission	13.0	7.7	4.3	3.9	-	1.6	5.1	2.0	2.6	8.2	-	1.4	8.0	2.0	10.3	3.4
Comp. d'opposition	-	7.7	-	10.2	3.6	3.7	4.5	3.9	1.1	13.3	5.9	7.1	.9	3.6	-	13.0
Aucune réaction	11.6	23.1	11.6	15.0	29.1	19.4	14.7	29.4	17.4	13.3	23.5	17.1	.9	3.3	-	4.8
Comp. social minime	-	-	1.4	2.9	1.8	5.2	1.1	2.0	4.2	4.1	-	4.3	3.6	3.3	-	2.7
Locomotion et changement posture	2.9	-	2.9	1.5	7.3	4.2	1.7	5.9	4.7	2.0	5.9	1.4	13.4	19.6	10.3	17.0
	100 (n= 69)	100 (n= 13)	100 (n= 69)	100 (n=206)	100 (n= 55)	100 (n=191)	100 (n=177)	100 (n= 51)	100 (n=190)	100 (n= 98)	100 (n= 17)	100 (n= 70)	100 (n=112)	100 (n=306)	100 (n= 39)	100 (n=146)
		$\chi^2 = 38.81$ $df = 26$ $p < .050$			$\chi^2 = 57.95$ $df = 28$ $p < .001$			$\chi^2 = 54.56$ $df = 28$ $p < .001$			$\chi^2 = 45.48$ $df = 28$ $p < .019$		$\chi^2 = 28.65$ $df = 10$ $p < .0014$		$\chi^2 = 33.13$ $df = 10$ $p < .0003$	

Tableau 35

Fréquences relatives (en pourcentage) des catégories
de comportements observés à l'étape "pendant":
période de temps morts

VARIABLES CATEGORIES	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	A ♂	V ♂	A ♀	V ♀
1. Comp. sociaux connexes (non agressifs)	1.7	5.1	2.1	-	-	1.4	1.3	3.8	.7	-	-	6.5	2.4	-	2.1	2
2. Comp. sociaux connexes (agressifs)	.8	2.6	2.1	-	-	-	.7	1.9	1.5	-	-	-	1.9	-	-	-
3. Comp. d'activité	5.	10.3	4.1	13	26.3	10.1	.6	13.2	6.7	14.5	40	6.5	6.7	8.5	-	25.5
4. Autres comp. solitaires	-	2.6	1	1.1	-	-	.7	-	.7	-	20	-	.5	.8	2.1	-
5. Comp. sociaux minimes	8.3	5.1	16.5	5.4	21.1	5.8	8.	11.3	7.4	4.8	-	32.3	9.6	6.2	17.0	9.8
6. Comp. d'approche	14.2	15.4	13.4	13.	10.5	24.6	16.	13.2	20	8.1	20	9.7	14.8	20.9	10.6	7.8
7. Comp. d'éloignement	16.7	41.	39.2	20.7	21.1	37.7	19.3	37.7	38.5	16.1	-	38.7	29.7	30.2	25.5	19.6
8. Vocalisations	1.7	2.6	-	3.3	5.3	4.3	2.	3.8	1.5	3.2	-	3.2	.5	4.7	4.3	2.0
9. Verbalisations	15.	12.8	2.1	16.3	10.5	4.3	16.7	13.2	3.0	12.9	-	3.2	9.6	12.4	10.6	7.8
10. Locomotion et changement posture	5.8	2.6	3.1	4.3	-	1.4	5.3	1.9	3.	4.8	-	-	5.3	1.6	-	5.9
11. Comp. protection et soumission	20.8	-	8.2	8.7	-	2.9	12.7	-	7.4	22.6	-	-	10.5	5.4	23.4	5.9
12. Comp. de défense	2.5	-	1.	76	-	5.8	3.3	-	3.7	8.1	-	-	1.9	4.7	-	9.8
13. Comp. nuls	7.5	-	6.2	6.5	5.3	1.4	8	-	5.2	4.8	20	-	6.2	4.7	4.3	3.9
	100 (n=130)	100 (n= 39)	100 (n= 97)	100 (n= 92)	100 (n= 19)	100 (n= 69)	100 (n=150)	100 (n= 53)	100 (n=135)	100 (n= 62)	100 (n= 5)	100 (n= 31)	100 (n=209)	100 (n=129)	100 (n= 47)	100 (n= 51)
		$\chi^2 = 54.88$ d1 = 26 p < .001			$\chi^2 = 33.73$ d1 = 22 p < .05			$\chi^2 = 49.53$ d1 = 26 p < .001			$\chi^2 = 65.77$ d1 = 22 p < .001		$\chi^2 = 24.43$ d1 = 13 p < .02		$\chi^2 = 27.88$ d1 = 11 p < .001	

Tableau 36

Fréquences relatives (en pourcentage) des
catégories de comportements
observés à l'étape "après"

VARIABLES CATEGORIES	INTERACTION ROLE/GROUPE						INTERACTION SEXE/GROUPE						INTERACTION SEXE/ROLE			
	A I	A II	A III	V I	V II	V III	♂ I	♂ II	♂ III	♀ I	♀ II	♀ III	♂A	♂V	♀A	♀V
Comp. social connexe (non-agressif)	8.9	11.1	7.5	19.0	2.8	6.2	15.3	8.3	5.6	10.9	-	10.3	8.6	11.0	8.8	10.4
Comp. social connexe (agressif)	3.0	5.6	9.3	-	-	7.1	2.2	3.3	9.3	-	-	5.2	7.0	4.1	3.5	1.3
Comp. d'activité	51.5	55.6	29.0	50.0	55.6	32.7	45.3	53.3	26.5	62.5	66.7	43.1	37.4	39.0	57.9	51.9
Autres comp. solitaires	8.9	11.1	17.8	6.0	13.9	15.0	7.3	11.7	19.8	7.8	16.7	6.9	13.9	13.4	10.5	6.5
Comp. sociaux minimales	3.0	2.8	9.3	-	-	8.0	0.7	1.7	7.4	3.1	-	12.1	4.3	3.5	10.5	3.9
Comp. d'approche	2.0	-	1.9	2.0	-	0.9	2.2	-	1.2	1.6	-	1.7	2.1	0.6	-	2.6
Comp. d'éloignement	5.0	2.8	6.5	7.0	2.8	2.7	8.0	3.3	4.9	1.6	-	3.4	6.4	5.2	1.8	2.6
Verbalisations	4.0	5.6	-	2.0	8.3	1.8	0.8	1.1	0.6	4.7	8.3	-	2.1	2.9	3.5	2.6
Vocalisations	-	-	-	2.0	-	0.9	0.6	-	0.3	-	-	-	-	1.7	-	-
Locomotion et changement posture	6.9	5.6	10	6.0	13.9	19.5	8.0	10.0	16.0	3.1	8.3	12.1	10.7	13.4	-	13.0
Comp. nuls	6.9	-	8.4	6.0	2.8	5.3	7.3	1.7	7.4	4.7	-	6.1	7.5	5.2	3.5	5.2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	(n=101)	(n= 36)	(n=107)	(n=100)	(n= 36)	(n=113)	(n=137)	(n= 60)	(n=162)	(n= 64)	(n= 12)	(n= 58)	(n=187)	(n=172)	(n= 57)	(n= 77)
		$\chi^2 = 29.82$ $df = 18$ $p < .038$			$\chi^2 = 57.36$ $df = 20$ $p < .001$			$\chi^2 = 60.63$ $df = 20$ $p < .001$			$\chi^2 = 21.73$ $df = 26$ $p < .24$		$\chi^2 = 8.61$ $df = 10$ $p < .56$		$\chi^2 = 13.09$ $df = 9$ $p < .15$	

Appendice G

La séquence agonistique:
Tableaux des comportements précédant et suivant
les types de comportements agressifs

Tableau 37

Fréquences absolues des comportements précédant
l'émission d'un comportement agressif
(selon les catégories)

Catégories de comportements précédents	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL	
	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	%
1. Attaque physique directe	5	36	9	14	7	33	1	32	15	1	12	8	172	49.1%
2. Attaque physique indirecte	1	13	6	2	1	-		6	4			1	34	9.7%
3. M.I. d'attaque physique		16	8	6		10		8	2		1	1	52	14.9%
4. Attaque aux possessions	7	16	3	7		3	2	7	20	1	5	4	75	21.4%
5. Menace verbale d'attaque		1		2						5		1	9	2.6%
6. Insulte verbale et non verb.		-		4		1		1	2			0	8	2.3%
	13	82	26	35	8	47	3	54	43	6	18	15	350	100%
	3.7%	23.4%	7.4%	10%	2.3%	13.4%	0.9%	15.4%	12.3%	1.7%	5.1%	4.4%	100%	

Tableau 38

Fréquences absolues des comportements suivant
l'émission d'un comportement agressif
(selon les catégories)

Catégories de comportement suivants Catégories de comportements agressifs	1	2	3	6	8	9	10	11	12	13	14	17	TOTAL	
	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	%
1. Attaque physique directe	17	-	2	1	2	26	5	22	22	-	3	12	172	49.1
2. Attaque physique indirecte	-	5	1	-	2	4	-	6	12	-	3	1	34	9.7
3. Menace verbale d'attaque	3	-	-	-	5	11	2	2	28	-	1	-	52	14.9
4. Attaque aux possessions	3	-	1	-	10	2	8	18	9	18	6	-	75	21.4
5. Menace verbale d'attaque						1	2		6				9	2.6
6. Insulte verbale et non verbale			1		1		1		5				8	2.3
TOTAL	23	5	4	1	20	44	18	48	142	18	14	13	350	100%
POURCENTAGE	6.6%	1.4%	1.1%	0.3%	5.7%	12.7%	5.1%	13.7%	40.6%	5.1%	4.0%	3.7%	100%	100%

Remerciements

Nous tenons à remercier monsieur Roger Ward, Ph.D. notre directeur de mémoire, dont les ressources nous ont été d'un grand secours dans la réalisation de ce travail.

Nos remerciements s'adressent également à monsieur Marc Provost, Ph.D. pour ses judicieux conseils, à monsieur Jean Beaudet et mademoiselle Moniques Ribes pour leur aide précieuse à la rédaction du mémoire, à mademoiselle Céline Lamy pour son concours à la construction des tableaux, à madame Lise Gauthier-Hould et monsieur Robert Labarre, du centre de calcul de l'UQTR pour leur assistance technique et l'informatisation des données.

Nous sommes également gré à monsieur André Fontaine, directeur du Centre d'Adaptation Scolaire, de même qu'au personnel enseignant de l'école pour leur collaboration à notre travail.

Enfin, notre reconnaissance s'adresse à Michel Lampron dont les encouragements autant que l'assistance éclairante ont été pour nous un appui et un soutien d'une valeur inestimable tout au long de cette recherche.

Références

- AJURIAGUERRA, J. de (1974). Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris: Masson.
- ALTMAN, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. Behavior, 49, 227-265.
- ALTMAN, S.A. (1962). A field study of the sociobiology of rhesus monkeys, macaca mulatta. Annual New York Academy of sciences, 102, 338-435.
- ALTMAN, S.A. (1965). Sociobiology of rhesus monkeys. II stochastics of social communication. Journal of theoretical biology, 8, 490-522.
- ARDREY, R. (1961). African genesis. London: Collins.
- ARDREY, R. (1966). The territorial imperative. New York: Dover.
- ARNOLD, M.B. (Ed.) (1970). Feelings and emotions. London: Academic press.
- AUSTIN, W.T., BATES, L. (1974). Ethological indicators of dominance and territory in human captive population. Social forces, 52 (No. 4), 447-455.
- BATESON, P.P.G. (1968). Ethological methods of observing behavior, in L. Weiskeantz (Ed.): Analysis of behavioural change (pp. 389-399). New York: Harper and Row.
- BERNSTEIN, I.S. (1971). Activity profiles of primates groups, in A.M. Schien (Ed.): Behavior of non-human primates (pp. 69-106). New York: Academic press.
- BESSEL, H., PALOMARES, U. (1970). Methods on human development. San-Diego: Human development training institute.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972a). Ethological studies of child behavior. Cambridge: Cambridge University press.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972b). Categories of child-child interaction, in N.G. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child behavior (pp. 97-127). Cambridge, Cambridge University press.

- BOTT, H. (1928). Observation of play activities in a nursery school. Genetic psychological monography, 4 (No. 1), 44-88.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss, vol. I: Attachment. New York: Basic books.
- CALLAN, H. (1970). Ethology and society. London: Oxford University press.
- CANE, J. (1961). Some ways of describing behavior, in W.H. Thrope; O.L. Zangwill (Ed.): Currents problems in animal behavior (pp. 361-388). Cambridge: Cambridge University press.
- CASTELLIAN, N.J. (1965). On the partitioning of contingency tables. Psychological bulletin, 64, 330-338.
- CATES, T. (1939). A study of the dominative and submissive behavior of eight preschool children, in K.S. Bernhardt et al. (1951): Twenty-five years of child study. University of Toronto institute of child study. Toronto: University of Toronto press.
- DAWE, H.C. (1934). An analysis of 200 quarrels of preschool children. Child development, 5, 139-157.
- DARWIN, C.R. (1859). The origins of species. London: Murray.
- DARWIN, C.R. (1871). The descent man and selection in relation in sex. London: Murray.
- DARWIN, C.R. (1872). The expression of emotions in man and animals. London: Murray.
- DORE, F. (1978). L'éthologie: une analyse biologique du comportement. Sociologie et sociétés, 10 (No. 1),
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1972). Ethologie: biologie du comportement. Paris: Ed. scientifique.
- ESSER, A.H. (1968). Dominance hierarchy and clinical course of psychiatrically hospitalized boys. Child development, 39 (No. 1), 147-151.
- ESSER, A.H. (1973). Cottage fourteen: dominance and territoriality in a group of institutionnalized boys. Small group behavior, 4 (No. 2), 131-146.

- GATES, G.S. (1926). An observational study of anger. Journal of experimental psychology, 9, 325-336.
- GOODENOUGH, F. (1931). Anger in young children. University of Minnesota, Institute of child welfare, monograph series IX: University of Minnesota press.
- GRANT, E.C. (1965). The contribution of ethology to child psychiatry, in J.G. Howells (Ed.): Modern perspectives in child psychiatry (pp. 20-37). Edinburgh: Oliver and Boyd.
- GRANT, E.C. (1970). An ethological description of non-verbal behavior during interview, in S.J. Hutt et C. Hutt (Eds): Behavior studies in psychiatry (pp. 61-76). London: Pergamon press.
- GRANT, E.C. (1973). An analysis of the social behavior of the male laboratory rat, in M. Fox: Readings in ethology and comparative psychology (pp. 61-86). New York: Brooks and Cole.
- GREEN, E.H. (1933). Friendship and quarrels among preschool children. Child development, 4, 237-252.
- HALL, G.S. (1899). A study of anger. American journal of psychology, 10, 516-591.
- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K. (1965). The affectional systems, in A.M. Schien et al. (Eds): Behavior of nonhuman primates, vol. 2 (pp. 287-334). New York: Academic press.
- HINDE, R.A. (1968). Biological basis of human social behavior. New York: Mc Graw-Hill.
- HINDE, R.A. (Ed.) (1972). Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University press.
- HUTT, S.J. et HUTT, C. (1970). Direct observation and measurement of behavior. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- JACK, L.M. (1934). An experimental study of ascendant behaviour in preschool children. University of Iowa studies of child welfare, 9 (No. 3).
- LEMAY, M. (1973). Psychopathologie juvénile, Tome II, Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent. Paris: Fleurus.

- LEVY, D.M. (1925). Resistant behavior of children. American journal of psychiatry, 4, 503-508.
- LORENZ, K. (1931). Contributions to the study of the ethology of social corvidae, in Studies in animal and human behaviour (pp. 1-56). Cambridge: Harvard University press, 1970.
- LORENZ, K. (1963). L'agression: une histoire naturelle du mal. Paris: Flammarion, 1969.
- LORENZ, K. (1973). Les huit péchés capitaux de notre civilisation. Paris: Flammarion.
- MAXWELL, A.E. (1962). Analysing qualitative data. London: Methuen.
- Mc GREW, W.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic press.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1971). Guide pédagogique pour la scolarisation des perturbés affectifs. Québec: Ministère de l'Education.
- MONTAGU, M.F.A. (1968). Man and aggression. London: Oxford University press.
- MORRIS, D. (1968). Le singe nu. Paris: Grasset.
- MORRAIS, D. (1964). Le zoo humain. Paris: Grasset, 1970.
- MORRIS, D. (1971). Intimate behavior. London: Jonathan Cape.
- NIE, N.H., BENT, D.H., HULL, C.H. (1975). SPSS statistical package for the social sciences. New York: Mc Graw-Hill.
- PAGE, M.L. (1936). The modification of ascendant behavior, in Preschool children, University of Iowa. Studies of children welfare, 12 (No. 3).
- POST, W. et BAULU, J. (sous presse). Time-budgets, in Macaca mulatta primates.
- PROVOST, M. (sous presse). Heart rate reactivity of 9 and 12 months old infants showing specifics emotions in natural setting. International journal of behavioral development.
- RICKETTS, R.F. (1934). A study of the behaviour of young children in anger. University of Iowa. Studies child of welfare, 9 (No. 3).

- SCHACTER, S. (1970). The assumption of identify and periphe-
ralist-centralist controversies in motivation and emotion,
in M. Arnold (Ed.): Feelings and emotions (pp. 111-121).
London: Academic press.
- SCOTT, J.P., FREDERICSON, E. (1951). The cause of fighting
in mice and rat. Physiological zoology, 24, 273-309.
- SLATER, P.J.B. (1973). Describing sequences of behavior, in
P.P.G. Bateson, P.H. Klopfer (Eds): Perspectives in ethology
(pp. 131-153). New York: Plenum press.
- SMITH, F.L. (1927). A study of egocentric behavior. Welfare
magazine, 18, 927-947.
- SMITH, P.K. et CONNOLLY, K. (1972). Patterns of play and social
interaction in preschool children, in N. Blurton-Jones:
Ethological studies of child behavior (pp. 65-95). Cambrid-
ge: Cambridge University press.
- SOKAL, R.R., ROHLF, J. (1969). Biometry. San Francisco: W.M.
Freeman.
- STANLEY-JONES, D. (1970). The biological basis of love and
hate, in M. Arnold (Ed.): Feelings and emotions (pp. 25-37).
London: Academic press.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of
social agonism and dominance relation among preschool chil-
dren. Child development, 47, 980-989.
- STRAYER, F.F. (1978). L'organisation sociale chez les enfants
d'âge pré-scolaire. Sociologie et sociétés, 10 (no 1),
45-64.
- TINBERGEN, N. (1951). The study of instinct. London: Oxford
University press.
- WILSON, E.O. (1975). Sociobiology: the new synthesis. Cam-
bridge: Belknap press of Harvard University press.
- WOLF, L.L., HAINSWORTH, D. (1971). Time and energy budgets of
territorial humming birds. Ecology, 52, 980-988.